

## Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**João Henrique Jarimba Neves**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

outubro | 2021

# **Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**João Henrique Jarimba Neves**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Ana José Aguiar Rodrigues  
Hélio Ricardo Lourenço Antunes

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência”

Augusto Cury

## **Agradecimentos**

Terminada esta etapa importante da minha vida acadêmica, resta agradecer a todos aqueles que contribuíram de forma direta e indireta para o desfecho desta caminhada desafiante. Desta maneira, gostaria de deixar o meu sincero muito obrigado:

Aos meus pais e ao meu irmão, por todo o apoio demonstrado da vossa parte nos momentos de maior felicidade, bem como nos momentos de maior dificuldade vivenciados ao longo desta experiência, motivando-me constantemente na concretização de um sonho que ambiciono alcançar desde muito cedo.

À melhor namorada do mundo, por acreditar nas minhas potencialidades enquanto profissional desta área, estando sempre disponível para me apoiar e escutar embora possua os seus compromissos, e por compreender e respeitar os momentos em que me ausentei, percebendo a importância desta etapa para a minha vida.

A todos os meus colegas do grupo de estágio e particularmente à minha colega Mariana, por estarem sempre disponíveis em prestar auxílio e ajuda enquanto grupo unido que demonstrámos ser perante a busca de objetivos comuns.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica e contribuíram significativamente para a aquisição de competências e valores importantes nesta área através da partilha de conhecimentos e ensinamentos para a vida.

Aos meus orientadores científicos Professora Doutora Ana Rodrigues e Professor Doutor Hélio Antunes, por se terem dedicado em melhorar o nosso desempenho no exercício da função docente, estando sempre disponíveis para orientar as nossas decisões com a confiança demonstrada.

Ao meu orientador cooperante Mestre Filipe Coelho, por todo o profissionalismo e experiência que foi partilhando connosco ao longo do processo, procurando fomentar em nós uma prática reflexiva e uma intervenção cada vez mais adequada às exigências do meio educativo.

A toda a comunidade educativa da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, por nos terem recebido de forma acolhedora, cooperando no desenvolvimento das diferentes atividades.

Por fim, a todos os alunos que realizaram comigo esta caminhada, por todo o empenho demonstrado ao longo das aulas, apesar dos vários desafios com os quais fomos confrontados, e por terem contribuído para aumentar as minhas convicções em relação ao meu futuro profissional. Desejo-vos as maiores felicidades e espero que tudo vos corra pelo melhor tanto a nível pessoal como profissional.

## **Resumo**

O relatório de estágio consoma-se numa componente de avaliação realizada no âmbito do estágio pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira. Este engloba todas as atividades e práticas desenvolvidas na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Deste modo, o relatório permite analisar e refletir sobre as problemáticas vivenciadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sendo encarado como um espaço de consciencialização para a complexidade da prática pedagógica.

Neste sentido, com o propósito de apresentar de forma clara e precisa o trabalho desenvolvido, o presente relatório expressa o conjunto de atividades associadas ao estágio pedagógico, nomeadamente (i) a prática letiva, (ii) as ações de integração no meio escolar, (iii) as ações de natureza científico-pedagógica e (iv) as atividades de intervenção na comunidade escolar.

O estágio assumiu um carácter integral na formação de professores estagiários, dada a diversidade de atividades solicitadas no exercício da prática pedagógica e a articulação entre as mesmas. Todas as atividades possibilitaram o confronto com vivências educativas e permitiram elevar as capacidades dos futuros docentes de Educação Física, numa lógica de aprendizagem recíproca entre professores e alunos.

Assim sendo, podemos salientar a importância do estágio para o desenvolvimento profissional através da aquisição de competências ao nível do planeamento, da tomada de decisão e da seleção dos meios e métodos mais adequados para o contexto de ensino, bem como do domínio de diferentes instrumentos e metodologias de intervenção.

Posto isto, as transformações resultantes da prática pedagógica em contexto de estágio possibilitaram a formação de indivíduos preparados para responderem às exigências inerentes à educação, refletindo constantemente sobre as formas de atuação para formar o Homem que pretendemos.

**Palavras-chave:** Educação Física; Estágio Pedagógico; Processo de Ensino-Aprendizagem; Professor; Alunos.

## **Abstract**

The internship report is consummated in an evaluation component carried out within the pedagogical internship, inserted in the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education of the University of Madeira. This encompasses all the activities and practices developed in the Gonçalves Zarco Elementary and Secondary School. Thus, the report allows analyzing and reflecting on the problems experienced throughout the teaching-learning process, being seen as a space of awareness for the complexity of pedagogical practice.

In this sense, with the purpose of presenting clearly and accurately the work developed, this report expresses the set of activities associated with the pedagogical internship, namely (i) the teaching practice, (ii) the integration actions in the school environment, (iii) the actions of a scientific-pedagogical nature and (iv) the intervention activities in the school community.

The internship assumed an integral character in the training of trainee teachers, given the diversity of activities requested in the exercise of pedagogical practice and the articulation between them. All activities allowed the confrontation with educational experiences and allowed to increase the capacities of future physical education teachers, in a logic of reciprocal learning between teachers and students.

Therefore, we can highlight the importance of internship for professional development through the acquisition of skills in planning, decision-making and the selection of the most appropriate means and methods for the teaching context, as well as the mastery of different instruments and methodologies of intervention.

Having said that, the transformations resulting from pedagogical practice in the context of internship enabled the formation of individuals prepared to respond to the demands inherent to education, constantly reflecting on the ways of acting to form the Man we want.

**Keywords:** Physical Education; Pedagogical Internship; Teaching-Learning Process; Teacher; Students.

## Résumé

Le rapport de stage est consommé dans un volet d'évaluation réalisé dans le cadre du stage pédagogique, inséré dans le Master en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement de base et secondaire de l'Université de Madère. Cela englobe toutes les activités et pratiques développées à l'école primaire et secondaire Gonçalves Zarco. Ainsi, le rapport permet d'analyser et de réfléchir sur les problèmes vécus tout au long du processus d'enseignement-apprentissage, en étant considéré comme un espace de prise de conscience de la complexité de la pratique pédagogique.

En ce sens, dans le but de présenter clairement et précisément les travaux développés, ce rapport exprime l'ensemble des activités associées au stage pédagogique, à savoir (i) la pratique de l'enseignement, (ii) les actions d'intégration en milieu scolaire, (iii) les actions de nature scientifique et pédagogique et (iv) les activités d'intervention dans la communauté scolaire.

Le stage a pris un caractère intégral dans la formation des enseignants stagiaires, compte tenu de la diversité des activités demandées dans l'exercice de la pratique pédagogique et de l'articulation entre elles. Toutes les activités ont permis la confrontation avec les expériences éducatives et permis d'augmenter les capacités des futurs professeurs d'éducation physique, dans une logique d'apprentissage réciproque entre enseignants et élèves.

Par conséquent, nous pouvons souligner l'importance du stage pour le développement professionnel à travers l'acquisition de compétences en planification, en prise de décision et la sélection des moyens et méthodes les plus appropriés pour le contexte d'enseignement, ainsi que la maîtrise des différents instruments et méthodologies d'intervention.

Cela dit, les transformations résultant de la pratique pédagogique dans le cadre du stage ont permis la formation d'individus prêts à répondre aux exigences inhérentes à l'éducation, réfléchissant constamment sur les manières d'agir pour former l'Homme que nous voulons.

**Mots-clés:** Éducation Physique; Stage Pédagogique; Processus d'enseignement-apprentissage; Enseignant; Étudiants.

## **Resumen**

El informe de prácticas se consuma en un componente de evaluación realizado dentro de la pasantía pedagógica, inserto en el Máster en Enseñanza de la Educación Física en Educación Básica y Secundaria de la Universidad de Madeira. Esto abarca todas las actividades y prácticas desarrolladas en la Escuela Primaria y Secundaria Gonçalves Zarco. Así, el informe permite analizar y reflexionar sobre los problemas experimentados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo visto como un espacio de concienciación sobre la complejidad de la práctica pedagógica.

En este sentido, con el propósito de presentar de forma clara y precisa el trabajo desarrollado, este informe expresa el conjunto de actividades asociadas a las prácticas pedagógicas, a saber (i) la práctica docente, (ii) las acciones de integración en el ámbito escolar, (iii) las acciones de carácter científico-pedagógico y (iv) las actividades de intervención en la comunidad escolar.

La pasantía asumió un carácter integral en la formación de docentes en formación, dada la diversidad de actividades solicitadas en el ejercicio de la práctica pedagógica y la articulación entre ellas. Todas las actividades permitieron la confrontación con las experiencias educativas y permitieron aumentar las capacidades de los futuros profesores de educación física, en una lógica de aprendizaje recíproco entre profesores y alumnos.

Por ello, podemos destacar la importancia de las prácticas para el desarrollo profesional a través de la adquisición de competencias en la planificación, la toma de decisiones y la selección de los medios y métodos más adecuados para el contexto docente, así como el dominio de diferentes instrumentos y metodologías de intervención.

Dicho esto, las transformaciones resultantes de la práctica pedagógica en el contexto de la pasantía permitieron la formación de individuos preparados para responder a las demandas inherentes a la educación, reflexionando constantemente sobre las formas de actuar para formar al Hombre que queremos.

**Palabras clave:** Educación Física; Pasantía Pedagógica; Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; Profesor; Estudiantes.

## **Lista de abreviaturas**

- ACPC – Ação científico-pedagógica coletiva
- ACPI – Ação científico-pedagógica individual
- AE – Aprendizagens essenciais
- AF – Atividade física
- ARE – Atividades Rítmicas Expressivas
- CT – Conselho de turma
- E@D – Ensino à distância
- EBSAAS – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
- EBSGZ – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
- EF – Educação Física
- EFERAM-CIT – Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira - Compreender, Intervir, Transformar
- EP – Estágio pedagógico
- IMC – Índice de massa corporal
- JDC – Jogos desportivos coletivos
- MED – Modelo de educação desportiva
- MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- MID – Modelo de instrução direta
- NE – Núcleo(s) de estágio
- PA – Planeamento anual
- PAE – Plano anual de escola
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PdA – Plano(s) de aula
- PEE – Projeto educativo de escola
- PL – Prática letiva
- RAM – Região Autónoma da Madeira
- RIE – Regulamento interno de escola
- TGfU – Teaching Games for Understanding*
- UD – Unidade(s) didática(s)
- UMa – Universidade da Madeira

## Índice

Agradecimentos .....	II
Resumo .....	IV
Abstract.....	V
Résumé .....	VI
Resumen .....	VII
Lista de abreviaturas .....	VIII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento do estágio pedagógico.....	4
2.1. Expetativas e objetivos .....	6
2.2. Enquadramento legislativo/contextual.....	8
2.3. Caraterização da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.....	12
2.3.1. Princípios, valores, missão e visão .....	12
2.3.2. Recursos humanos .....	13
2.3.3. Orgânica da escola.....	13
2.3.4. Análise SWOT.....	14
2.3.5. Oferta formativa .....	16
2.3.6. Grupo disciplinar de Educação Física e recursos espaciais/materiais .....	16
3. Prática letiva.....	19
3.1. Caraterização da turma .....	21
3.1.1. Enquadramento e objetivos .....	22
3.1.2. Metodologia.....	23
3.1.3. Resultados alcançados .....	25
3.1.3.1. Dados demográficos, socioeconómicos e agregado familiar.....	26
3.1.3.2. Perceção sobre a escola e perceção como aluno .....	27
3.1.3.3. Função cognitiva.....	28
3.1.3.4. Competências pessoais e sociais.....	30

3.1.3.5.	Dinâmica de grupo .....	31
3.1.3.6.	Percepção da saúde .....	32
3.1.3.7.	Hábitos de atividade física e sedentarismo .....	32
3.1.3.8.	Percepção, importância e finalidades da Educação Física.....	34
3.1.3.9.	Vivências desportivas na Educação Física .....	35
3.1.3.10.	Aptidão física .....	36
3.1.4.	Considerações finais .....	39
3.2.	Prática pedagógica no ensino secundário .....	40
3.2.1.	Gestão do processo ensino-aprendizagem.....	41
3.2.2.	Planeamento anual.....	42
3.2.2.1.	Calendarização anual das matérias de ensino .....	48
3.2.3.	Unidades didáticas.....	55
3.2.4.	Planos de aula .....	59
3.2.5.	Intervenção pedagógica .....	63
3.2.5.1.	Modelos de ensino .....	64
3.2.5.2.	Métodos de ensino .....	69
3.2.5.3.	Funções de ensino .....	72
3.2.6.	Processo de avaliação .....	74
3.2.6.1.	Avaliação diagnóstica .....	76
3.2.6.2.	Avaliação formativa.....	78
3.2.6.3.	Avaliação sumativa.....	79
3.3.	Plano de E@D.....	81
3.3.1.	Enquadramento legislativo .....	81
3.3.2.	Normas adotadas pela escola.....	82
3.3.3.	Estratégias e implicações.....	82
3.4.	Prática pedagógica no ensino básico.....	84
3.4.1.	Caraterização da turma .....	84

3.4.2.	Planeamento anual.....	85
3.4.3.	Lecionação.....	86
3.4.4.	Reflexão crítica.....	88
3.5.	Observação da prática pedagógica de professores de Educação Física.....	90
3.5.1.	A observação enquanto instrumento pedagógico para qualificar o desempenho docente na Educação Física.....	90
3.5.2.	Objetivos.....	91
3.5.3.	Metodologia.....	92
3.5.4.	Reflexão crítica.....	94
4.	Ações de integração no meio escolar.....	97
4.1.	Caraterização da turma.....	97
4.2.	Ação de extensão curricular.....	97
4.2.1.	Planeamento e objetivos.....	97
4.2.2.	Operacionalização.....	99
4.2.3.	Reflexão crítica.....	99
5.	Ações de natureza científico-pedagógica.....	102
5.1.	Ação científico-pedagógica individual.....	102
5.1.1.	Enquadramento.....	102
5.1.2.	Planeamento e objetivos.....	102
5.1.3.	Operacionalização.....	104
5.1.4.	Reflexão crítica.....	106
5.2.	Ação científico-pedagógica coletiva.....	109
5.2.1.	Enquadramento.....	109
5.2.2.	Planeamento e objetivos.....	110
5.2.3.	Operacionalização.....	111
5.2.4.	Reflexão crítica.....	113
6.	Atividades de intervenção na comunidade escolar.....	115

6.1.	Dia Mundial da Alimentação .....	115
6.2.	Dia Internacional das Pessoas com Deficiência.....	116
6.3.	Dia Mundial da Água.....	117
6.4.	Visitas de estudo do 1º ciclo .....	118
6.5.	Dia da Matemática .....	119
6.6.	Reflexão crítica .....	120
7.	Considerações finais.....	122
8.	Referências bibliográficas .....	126
9.	Referências legislativas .....	137
10.	Apêndices .....	139

## **Índice de apêndices**

Apêndice 1 - Planeamento anual .....	139
Apêndice 2 - Exemplo de unidade didática .....	140
Apêndice 3 - Exemplo de plano de aula .....	157
Apêndice 4 - Exemplo de plano de aula no E@D .....	160
Apêndice 5 - Ficha de assistência às aulas .....	162
Apêndice 6 - Apresentação em PowerPoint da ACPI .....	163
Apêndice 7 - Apresentação em PowerPoint da ACPC .....	185

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 - Habilitações literárias dos encarregados de educação .....	26
Gráfico 2 - Perceção dos alunos sobre o seu desempenho escolar .....	28
Gráfico 3 - Hábitos de prática de AF num total de pelo menos 60 minutos por dia .....	33
Gráfico 4 - Perceção dos alunos sobre a importância da EF .....	34
Gráfico 5 - Vivências desportivas dos alunos na EF .....	36
Gráfico 6 - Força dos alunos .....	37
Gráfico 7 - Agilidade e velocidade dos alunos .....	38
Gráfico 8 - Flexibilidade dos alunos .....	38
Gráfico 9 - Aptidão aeróbia dos alunos .....	39

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Parâmetros de avaliação .....	80
Tabela 2 - Tempos letivos destinados a cada matéria de ensino no 5º ano .....	86

## **1. Introdução**

O relatório de estágio consoma-se numa componente de avaliação realizada no âmbito do estágio pedagógico (EP), inserido no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Madeira (UMa). Assim sendo, este relatório engloba todas as atividades e práticas desenvolvidas na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ) com uma turma do 12º ano de escolaridade no ano letivo 2020/2021, bem como no seio de toda a comunidade educativa, as atividades desenvolvidas com uma turma do ensino básico e as ações de cariz científico-pedagógico com expressão pública.

Assim sendo, é possível verificar o desempenho do professor estagiário por meio da análise e reflexão sobre o exercício da função docente e as problemáticas vivenciadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sendo encarado como um espaço de consciencialização para a complexidade da prática pedagógica.

Primeiro que tudo, podemos caracterizar o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

De acordo com esta legislação, a educação deve procurar desenvolver a personalidade dos alunos de forma plena, incentivando a formação de indivíduos responsáveis, autónomos e com capacidade para julgar o meio social em que estão inseridos através de um espírito crítico e criativo. No entanto, as escolas continuam a adotar práticas que não vão ao encontro da educação que se pretende, sendo necessário alterar o quadro rígido e reprodutor de conhecimentos que ainda se verifica no processo educativo. Atualmente, ainda predomina este tipo de práticas na Educação Física (EF), em que os professores definem maioritariamente os caminhos que os alunos devem seguir para dar resposta a determinado problema, ao invés de criar situações em que estes tenham a possibilidade de selecionar diferentes maneiras de atuação, tendo em vista a resolução desse mesmo problema, refletindo sobre as consequências de cada decisão tomada, ou seja, os professores continuam a adotar uma atitude de resistência que impossibilita os alunos de desenvolverem a sua própria autonomia.

Portanto, a escola tem de ser encarada como um meio que privilegie o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada indivíduo e “que fomente a pesquisa, a iniciativa, a autonomia, a criatividade, o sentido crítico,...” (Lopes & Fernando, 2014).

Relativamente à EF em particular, a mesma deve procurar que o desenvolvimento dos alunos ocorra de forma global e harmoniosa, valorizando a atividade física (AF) eclética numa perspetiva educativa, que se concretiza “na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação de aptidões, atitudes e valores (...), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada” (Direção-Geral da Educação, 2018).

O EP é um marco importante na formação de estudantes, sendo um momento planeado e intencionado pelas instituições formadoras, com o intuito dos futuros professores vivenciarem experiências relacionadas com a prática pedagógica na escola. Deste modo, esta etapa de formação pode ser encarada como um contexto apropriado para o surgimento de novos problemas e preocupações a diferentes níveis, fruto da distância existente entre os fundamentos teóricos obtidos anteriormente e a realidade educativa (Ribeiro, Folle, Farias, & Nazario, 2015). Quando somos confrontados pela primeira vez com este contexto educativo, percebemos a complexidade inerente a esta realidade, havendo uma série de circunstâncias, desde as características dos indivíduos que pretendemos formar e os recursos humanos com os quais temos de interagir, até às condições que a instituição escolar disponibiliza, que devemos analisar, com o intuito de conjugar de maneira adequada tudo aquilo que fomos adquirindo na componente teórica da formação académica, a fim de implementar na prática esses conhecimentos de forma harmoniosa e produtiva.

Assim sendo, devemos “reconhecer a reflexão como um dos elementos que sustentam a prática pedagógica” (Martiny & Gomes-da-Silva, 2014) de professores estagiários, favorecendo diretamente a atuação dos mesmos.

Neste sentido, com o propósito de estruturar todo o trabalho desenvolvido e expressar o conjunto de atividades associadas ao EP, o presente relatório está dividido em seis secções, mais concretamente (i) o enquadramento do EP, (ii) a prática letiva (PL), (iii) as ações de integração no meio escolar, (iv) as ações de natureza científico-

pedagógica, (v) as atividades de intervenção na comunidade escolar e (vi) as considerações finais.

Para além disso, importa salientar que toda a dinâmica envolvida neste processo pedagógico, resultou da constante interação e comunicação com os professores orientadores científicos Ana Rodrigues e Hélio Antunes, bem como o professor orientador cooperante Filipe Coelho e a importante colaboração da colega estagiária.

## **2. Enquadramento do estágio pedagógico**

Tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo, sujeita a alteração pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, foram criadas condições para que todos os indivíduos da sociedade portuguesa tivessem acesso à educação, tendo sido adotado um modelo de organização em três ciclos no ensino superior. Também se passou a valorizar o desenvolvimento de competências em detrimento da transmissão de conhecimentos, através da adoção de um sistema europeu de créditos curriculares nas instituições de ensino.

Na sequência do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, foi aprovado o regime jurídico da habilitação para a docência, onde estão referidas as tarefas que devem ser adotadas por cada ciclo de estudos. Assim sendo, este decreto reconhece que o mestrado deve reforçar a formação académica, incidindo nos conhecimentos essenciais para o exercício da docência nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento em causa, devendo ainda “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada”.

Neste sentido, o MEEFEBS possui um plano de estudos coerente e diversificado, estando o EP inserido no mesmo como meio de exercer toda a prática pedagógica numa instituição escolar, sendo que cada professor estagiário tem à sua responsabilidade uma turma onde pode intervir e colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos, havendo a supervisão dos orientadores.

Assim, o EP diz respeito a um dos momentos mais marcantes do processo de formação inicial do futuro professor, havendo poucas etapas ao longo da carreira docente que se comparem em importância a este por ser um período bastante significativo na vida profissional do mesmo (Caires, 2006, citando Simões, 1996). Mediante isto, ao longo dos anos têm sido cada vez mais evidentes os múltiplos interesses em intervir neste processo por meio de diversas abordagens em relação ao modo de intervenção do professor, dada a riqueza e complexidade que o EP assume (Caires, 2006).

Segundo Peres e Júnior (2021), o EP corresponde ao momento em que a formação do professor transcende o espaço académico, na medida em que este contexto permite a inserção do estagiário no espaço de aula, procurando estabelecer uma ligação entre a componente teórica e a componente prática. Para tal, esta vivência de EP nas escolas

“deve trazer elementos da realidade para análise e reflexão” (Peres e Júnior, 2021), com o intuito da formação pedagógica do formando ocorrer por meio desta ligação. A componente prática é a base para refletir sobre a intervenção pedagógica, sendo essencial que haja também um fundamento teórico que permita reconstruir conhecimentos.

Uma vez que o EP abarca uma intensidade e variedade de desafios e vivências na transição entre o contexto acadêmico e profissional, o mesmo pode ser encarado como “um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência” (Caires, 2006). Para além disto, este contexto possibilita aos estudantes a experimentação de um conjunto de desafios que podem provocar “conflito ao nível cognitivo, afetivo, social e comportamental” (Caires, 2006), apelando assim à reflexão constante no decorrer do processo. Neste sentido, os principais desafios assentam na observação e interação com os docentes com mais experiência profissional, na socialização com a comunidade escolar, na reflexão acerca do ato de ensino e na aceitação de um conjunto de novas responsabilidades.

O EP possibilita que o formando domine vários instrumentos teóricos e práticos que assumem um papel preponderante no desempenho da função docente, aumentando a experiência no campo profissional e ampliando o universo cultural dos estagiários enquanto futuros professores. Para além disso, o EP permite “desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho” (Scalabrin & Molinari, 2013).

Deste modo, só é possível associar os saberes adquiridos ao longo do EP com a atuação profissional se a prática pedagógica for desenvolvida de forma coerente, através da aquisição “de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas” (Freire, 2001). Nesta perspetiva, não é suficiente a aquisição por si só do conhecimento teórico, se depois não o soubermos aplicar da maneira mais adequada, nem tivermos a preocupação de analisar e verificar se as decisões tomadas foram realmente as mais ajustadas ao contexto.

## **2.1. Expetativas e objetivos**

Desde muito cedo que surgiu o interesse por ingressar na área do ensino em EF, dado que o gosto e prazer demonstrado ao longo dos anos relativamente ao contexto desportivo, contribuíram significativamente para a ambição em desempenhar o papel de professor para o resto da vida, sendo que este foi o caminho pelo qual optei desde muito cedo.

Antes de mais, importa referir que o EP é uma etapa de formação para a qual apresentamos uma grande predisposição, por permitir a vivência de uma diversidade de aspetos relacionados com o desempenho docente numa área de grande interesse e que nos prepara para o futuro profissional que ambicionamos, procurando encarar todas os desafios e dificuldades como momentos de aprendizagem e reflexão constante.

Sendo o EP um meio para adquirirmos um conjunto de competências e experiências profissionais num contexto de trabalho docente, deve haver uma capacidade de adaptação que permita dar resposta à grande imprevisibilidade associada ao processo de ensino-aprendizagem, pois este corresponde a um processo que nunca vivenciámos até a esta fase e onde somos confrontados com várias dificuldades.

Deste modo, as expetativas em relação ao EP incidiram inicialmente no entusiasmo e otimismo em desempenhar as funções docentes, passando numa fase posterior para a preocupação e alguma inquietação em relação a esse mesmo desempenho, fruto da inexperiência profissional. Assim sendo, procurámos fazer do EP um espaço de aprendizagem em termos pessoais e profissionais, na medida em pretendia tomar as decisões mais adequadas e pertinentes em cada situação vivenciada para proporcionar aos alunos um desenvolvimento eclético.

Para tal, todos os anos de formação vivenciados desde o ingresso no ensino superior, assumiram uma grande importância para o desempenho da função docente neste ano de EP, uma vez que permitiram adquirir e aplicar vários conhecimentos de cariz teórico e prático no âmbito da EF. Apesar do mestrado estar direcionado de forma mais específica para o contexto de ensino, comparativamente com a licenciatura, não podemos descartar a preponderância da mesma neste processo, por ter sido a base para a aquisição e desenvolvimento de todos os conhecimentos associados ao trabalho docente, ou seja, o EP encerra uma fase onde existe um elo de ligação entre aquilo que foi apreendido na formação académica e o contexto real de trabalho. Contudo, devemos ter a consciência

de que nem todas as estratégias e ferramentas didático-pedagógicas poderão ter sido as mais adequadas consoante as necessidades e motivações dos alunos.

Neste sentido, procurámos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, colocar em prática os conhecimentos que foram sendo adquiridos ao longo da formação académica, enquanto base sólida para efetuar uma intervenção ajustada perante o grupo de alunos envolvidos neste processo, procurando promover e potenciar, sempre que possível, o gosto destes pela prática de AF. Para além disso, houve ainda a preocupação de estabelecer uma relação com a turma ao longo do ano letivo, a fim de proporcionar experiências positivas junto dos alunos e combater alguma ansiedade inerente ao processo.

Assim sendo, as expectativas inerentes ao EP foram superadas com sucesso, pelo que todo o trabalho desenvolvido possibilitou o contacto com experiências variadas e desafiantes que permitiram fortalecer a formação académica numa perspetiva enriquecedora, sendo que foram colocados em prática os conteúdos assimilados no percurso académico com vista à aquisição e aperfeiçoamento de competências associadas ao desempenho profissional, privilegiando também as aprendizagens dos alunos.

Tendo em consideração o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com última redação publicada pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, foi definido um regulamento específico que define as condições para a realização da prática de ensino supervisionada dos cursos de mestrado que concedem habilitação profissional para a docência. Deste modo, ao longo deste documento são explanados os objetivos e deveres que devem ser assumidos pelos formandos.

Neste sentido, os objetivos da prática de ensino supervisionada na escola dizem respeito aos seguintes: (i) desenvolver a capacidade de reflexão sobre as problemáticas inerentes ao desempenho profissional, bem como as diferentes situações de ensino-aprendizagem e avaliação das mesmas; (ii) potencializar a capacidade de trabalho cooperativo, assumindo um papel mais produtivo durante a prática pedagógica, numa ótica de prevalecer o espírito crítico e a capacidade de adaptação; (iii) conhecer a instituição escolar de um forma global; (iv) utilizar os conhecimentos científicos e metodológicos adquiridos ao longo da etapa de formação; (v) executar propostas inovadoras conforme as orientações curriculares; (vi) dominar um conjunto de métodos e técnicas associadas ao processo de ensino-aprendizagem e à investigação educacional,

e (vii) operacionalizar competências de cariz científico-pedagógico (Universidade da Madeira, 2021).

Para além disso, cada formando deve cumprir com determinadas normas ao longo da sua prática pedagógica estabelecidas pela instituição reguladora, particularmente: (i) desenvolver as experiências de aprendizagem estipuladas no plano de atividades do curso; (ii) planear e refletir sobre as atividades letivas no seio do grupo de EP; (iii) assumir atitudes e comportamentos condizentes com as especificidades da função docente perante toda a comunidade educativa; (iv) fomentar a interação entre a escola e a comunidade e a autoformação contínua através da organização de atividades que dinamizem a escola; (v) efetuar o dossier de EP relativo ao seu desempenho, e (vi) realizar o relatório final sobre a prática de ensino supervisionada (Universidade da Madeira, 2021).

No fundo, o EP corresponde a uma etapa do processo onde o professor estagiário tem a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado, procurando refletir constantemente sobre as estratégias e metodologias utilizadas durante a prática pedagógica.

Nesta perspetiva, existem objetivos pessoais associados ao desenvolvimento deste EP enquanto professor em formação que assentaram em (i) desenvolver competências de intervenção no âmbito do ensino de EF no contexto escolar, (ii) demonstrar conhecimento técnico e científico em relação à EF, recorrendo a pesquisa e investigação, (iii) compreender a importância e o papel do professor de EF no processo reflexivo ao nível da educação, (iv) interpretar os conteúdos presentes nos programas da disciplina para os diferentes níveis de ensino, procurando adaptar os mesmos às características dos alunos, (v) demonstrar capacidade de autonomia, pesquisa e reflexão contínua acerca do trabalho desenvolvido em contexto escolar, (vi) demonstrar competências profissionais, éticas e morais ao longo do processo de ensino-aprendizagem, e (vii) expor o trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica, procurando fundamentar todo o processo de ensino-aprendizagem.

## **2.2. Enquadramento legislativo/contextual**

Previamente ao desenvolvimento da PL, importa referir que tivemos em consideração a legislação em vigor com o intuito de orientar a prática pedagógica durante

o ano letivo 2020/2021, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018. Para além disso, houve a necessidade de recorrer a toda a legislação desenvolvida no âmbito da pandemia e do ensino à distância (E@D) respetivamente.

Através do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a Presidência do Conselho de Ministros procurou apostar numa escola inclusiva enquanto prioridade na sua ação governativa, a fim de todos os alunos encontrarem “respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”.

Assim sendo, todas as instituições têm a responsabilidade de definir princípios e normas de atuação que garantam a inclusão social de todos os indivíduos, com o intuito de aumentar a taxa de participação dos mesmos nos processos de ensino-aprendizagem e no seio da comunidade educativa, independentemente das condições que apresentam (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

O conceito de inclusão social tem contribuído de forma significativa para a reformulação do processo de escolarização dos estudantes, através de debates realizados na perspetiva das políticas públicas de educação, que visam responder a esta temática. Deste modo, a organização das escolas tem vindo a ser repensada, com o intuito de ocorrer uma mudança estrutural e cultural das mesmas, que permita responder às necessidades de cada um (Munster, 2013).

No caso mais concreto das aulas de EF, é possível haver a integração de todos os estudantes, na medida em que esta disciplina assume um papel determinante no desenvolvimento de competências concretas e que podem ser aplicadas de forma imediata na vida pessoal dos mesmos (Ferreira, 2000). Mediante uma intervenção rigorosa e de um investimento adequado, esta disciplina pode ser uma área preponderante para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e um meio de inovação e melhoria da qualidade pedagógica (Rodrigues, 2003).

Deste modo, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, “tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença”.

Atualmente, as escolas possuem novas oportunidades que permitem desenvolver nos alunos conhecimentos, atitudes e valores dados os vários desafios que surgiram por meio da globalização. Para tal, foi desenvolvido o Decreto-Lei n.º 55/2018 que deu

origem ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Antes de mais, importa referir que a turma em que foi desenvolvido o EP foi das primeiras a ter um ciclo completo na flexibilidade curricular. Assim sendo, este decreto visa estabelecer:

(...) o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2929).

Neste sentido, surgiram documentos para apoiar as instituições escolares no desenvolvimento de currículos adequados à realidade de cada escola, principalmente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

O PASEO corresponde a um documento estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências. Os princípios “dão sentido a cada uma das ações relacionadas com (...) a gestão do currículo da escola”. A visão “explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos”. Os valores dizem respeito a orientações que justificam o modo de estar e agir de cada indivíduo. Por fim, as áreas de competências são “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017).

Uma vez que a escola assume um papel relevante enquanto meio de desenvolvimento de uma cidadania ativa, foi desenvolvido o ENEC numa perspetiva de integrar:

(...) um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos

Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional.  
(Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, p. 14676).

Assim sendo, foi atribuída uma maior autonomia às escolas, na medida em que estas podem gerir 25% da carga horária semanal, sem prejudicar em nenhuma ocasião as disciplinas curriculares presentes no currículo nacional (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Segundo Biesdorf (2011), citando Libâneo (1994), o objetivo da educação passa por dotar os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que lhes permitam intervir na esfera social, transformando os mesmos em função de todos os setores da sociedade. Para tal, o professor não pode assumir uma atitude de mera transmissão de conhecimento, procurando participar ativamente com os seus educandos na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que os alunos devem ser vistos como o centro deste processo.

Neste sentido, os professores assumem um papel preponderante na preparação dos alunos para o futuro, procurando que estes o encarem com confiança e construam o mesmo de maneira responsável e firme, sendo que o professor deve “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (Delors et al., 1996).

Tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação deve promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, (...) formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Como podemos comprovar, a própria legislação em vigor defende a ideia de uma educação em que os alunos assumam um papel mais ativo na sua aprendizagem, sendo responsabilidade do professor fomentar a autonomia e o espírito crítico nos mesmos, numa lógica de diferenciação pedagógica, reconhecendo a diversidade dos alunos e procurando romper com as ideologias tradicionais.

## **2.3. Caracterização da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco**

### **2.3.1. Princípios, valores, missão e visão**

Mediante o Projeto Educativo de Escola (PEE, 2018-2022), a escola procurou definir os princípios pelos quais se orienta, esclarecer os valores que regem a vivência da comunidade educativa, identificar a sua missão e razão da sua existência, perspetivando ainda o futuro da mesma. Deste modo, a escola atribui uma grande preponderância aos princípios que definem o funcionamento desta, sendo eles os seguintes:

- (i) Princípio da qualidade do ensino e aprendizagem;
- (ii) Princípio da cidadania, da participação e do desenvolvimento;
- (iii) Princípio da inclusão e do pluralismo;
- (iv) Princípio da cooperação e da abertura ao meio envolvente;
- (v) Princípio do saber ser, do saber estar e do saber fazer;
- (vi) Princípio da igualdade equitativa de oportunidades;
- (vii) Princípio da corresponsabilidade e do trabalho em equipa;
- (viii) Princípio do respeito à vida e aos direitos humanos básicos;
- (ix) Princípio do desenvolvimento e bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Quanto aos valores defendidos pela escola, estes baseiam-se nos princípios orientadores e correspondem ao trabalho, respeito, responsabilidade, criatividade, diálogo, justiça, solidariedade, colaboração, cooperação, compromisso, mérito, inovação e confiança.

No que respeita à missão, a escola pretende garantir que todos os alunos obtenham sucesso educativo e sejam alvo de uma formação integral, procurando garantir sucesso a nível pessoal e profissional, através da valorização pessoal e social, bem como o desenvolvimento de competências, conhecimentos e valores, considerando uma educação para a Cidadania e Desenvolvimento.

Relativamente à visão da escola, esta pretende ser uma escola aberta a comunidade, bem como dinâmica e multidisciplinar, proporcionando a igualdade de oportunidades e o sucesso dos alunos, preparando-os assim de forma equilibrada e harmoniosa para a complexidade e incerteza que irão enfrentar na vida pessoal e profissional. Para além disto, esta pretende ser uma escola que dá ênfase à aprendizagem

do saber ser, estar e fazer, que permite a transmissão de valores de cidadania e responsabilidade aos alunos e o desenvolvimento do seu espírito colaborativo e solidário.

### **2.3.2. Recursos humanos**

Os recursos humanos correspondem ao conjunto de pessoas que compõem uma determinada instituição. Segundo Ribeiro (2016), a gestão de recursos humanos nas escolas permite reconhecer os elementos envolvidos na comunidade escolar e gerir as competências de cada indivíduo, a fim de desenvolver “um sentimento de pertença e de satisfação coletiva”. Para além disso, o conhecimento do capital humano assume um carácter vital para o funcionamento de uma organização.

No que concerne aos recursos humanos, conforme o Plano Anual de Escola (PAE, 2020/2021), o corpo docente era constituído por 202 professores, sendo que 48 integravam o 2º ciclo do Ensino Básico e 154 lecionavam no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Para além disso, havia 10 docentes responsáveis pela Educação Especial. Podemos dizer que a estabilidade existente neste âmbito garantia um corpo docente com experiência profissional, formação e desenvolvimento que se identificava com a escola.

No que se refere ao corpo não docente, existiam 76 postos de trabalho distribuídos por diferentes carreiras, nomeadamente técnico superior (6), assistente técnico (16), assistente operacional (52) e técnico de informática (2). O facto da maioria apresentar entre 10 e 30 anos de serviço revela a grande experiência deste corpo na execução das suas funções.

Quanto aos alunos que frequentaram aulas na escola ao longo do ano letivo, pudemos constatar a presença de 1235 discentes provenientes da freguesia de São Martinho e com algumas carências económicas.

### **2.3.3. Orgânica da escola**

Segundo o Regulamento Interno de Escola (RIE), (RIE, 2018-2022), a direcção, administração e gestão de uma escola deve ser garantida por órgãos próprios. Para tal, a

escola possui, na sua estrutura, o conselho da comunidade educativa, o conselho executivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Quanto ao conselho da comunidade educativa, compete a este órgão aprovar o PEE, acompanhando a sua execução, e o RIE, dar o parecer sobre o PAE, sobre a elaboração do orçamento e contas de gerência, e ainda a solicitação de informações pertinentes aos outros órgãos para um eficaz acompanhamento e avaliação do funcionamento da instituição educativa, emitindo recomendações sempre que necessário.

O conselho executivo é o órgão que compete, a definição do regime de funcionamento da escola, a elaboração do projeto de orçamento e do PAE, aprovando o documento final, gerir a constituição das turmas e a realização dos horários das mesmas, distribuir o serviço docente e não docente e gerir os recursos educativos.

Relativamente ao conselho pedagógico, compete a este órgão dar parecer acerca do PEE, do RIE e do PAE, elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do corpo docente e não docente, acompanhando a sua realização, estabelecer os critérios gerais para a composição das turmas e dos respetivos horários, intervir no processo de avaliação do desempenho dos docentes conforme os termos da lei, como também os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de ensino.

O conselho administrativo é o órgão ao qual compete a aprovação do projeto de orçamento anual da escola, a elaboração do relatório de contas de gerência e a averiguação da legalidade da gestão da escola a nível financeiro.

#### **2.3.4. Análise SWOT**

A análise SWOT resulta de uma combinação de quatro variáveis que salientam os fatores internos e externos mais importantes para que possam ser tomadas decisões a nível estratégico, sendo elas as forças (*strength*), as fraquezas (*weakness*), as oportunidades (*opportunities*) e as ameaças (*theats*). Sendo assim, o objetivo desta matriz passa por maximizar as oportunidades, valorizar os pontos fortes, minimizar as ameaças e diminuir o impacto dos pontos fracos de uma instituição.

O objetivo principal desta análise passa pela possibilidade de a escola definir linhas orientadoras da atividade educativa, relacionando as características da comunidade

educativa com o meio que a envolve e com os recursos que existem à sua disposição, bem como os projetos de fundo efetivados (PEE, 2018-2022).

Considerando os pontos fortes pelos quais a escola se destaca, podemos fazer referência à oferta formativa (diversidade de oferta nas modalidades de ensino possibilitando que a escola dê resposta à componente socioeconómica e educativa da sua comunidade educativa), ao corpo docente (estável, empenhado, apresentando grande experiência profissional e identificando-se com os princípios gerais defendidos pela escola), à qualidade do ensino-aprendizagem (escola inclusiva, com práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, havendo ainda monitorização do processo de ensino-aprendizagem e práticas de autoavaliação constante), à liderança (funções de supervisão, promoção do trabalho de equipa, incentivo à colaboração entre professores e, acompanhamento e apoio concedido às práticas pedagógico-didáticas) e à cultura relacional (cooperação e parceria com as várias instituições da sociedade, como também o envolvimento em projetos de carácter regional e internacional, através de intercâmbios a nível europeu).

Já os pontos fracos, estão predominantemente associados com o Eixo dos Processos, seja de forma direta ou indireta, sendo estes fatores que requerem uma intervenção prioritária durante o quadriénio. Desta maneira, destacamos a (in)disciplina e (in)sucesso dos alunos, a fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, a necessidade de desenvolver, na generalidade, o trabalho de equipa e alguns aspetos relacionados com a comunicação interna e a carência de procedimentos de aferição eficazes em algumas áreas do ensino-aprendizagem como pontos fracos.

Os principais constrangimentos apresentados pela escola assentam no limite orçamental e no público-alvo, na medida em que os encarregados de educação demonstram poucas expectativas quanto ao futuro dos seus educandos e têm uma fraca participação no processo educativo.

Tendo em conta os problemas identificados, foram reconhecidas pela Equipa de Avaliação da Escola e pelo conselho executivo, três áreas de intervenção prioritárias, sendo elas, a área pedagógica, referente ao sucesso escolar e qualidade de aprendizagem, a cultura relacional, relacionada com a disciplina e cidadania, e a cultura organizacional, associada ao trabalho em equipa e comunicação interna. Na área pedagógica, procurámos

melhorar os índices de sucesso escolar da turma, implementando metodologias diferenciadoras que envolvessem os alunos na sua própria aprendizagem e incentivando os mesmos para o alcance de resultados positivos em todas as disciplinas. Na cultura relacional, procurámos em todas as situações inculcar o sentido de responsabilidade nos alunos, promovendo também, em alguns momentos, o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos educandos, como por exemplo na ação de extensão curricular. Por fim, na cultura organizacional, trabalhamos cooperativamente com os diferentes projetos existentes na escola, desenvolvendo atividades que permitissem incluir toda a comunidade educativa e articulando conhecimentos e conteúdos de outras disciplinas, como por exemplo a Matemática.

### **2.3.5. Oferta formativa**

Considerando que a escola integra alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e alunos do Ensino Secundário, disponibiliza uma ampla oferta formativa aos seus alunos. Desta forma, concede aos alunos do Ensino Básico o acesso a Percursos Curriculares Alternativos, a Cursos de Educação e Formação, às turmas de Aprendizagem Cooperativa e às Turmas Zarco, como outras alternativas ao ensino regular.

No que toca ao Ensino Secundário, a escola possibilita o ingresso em Cursos Científico-Humanísticos e Cursos de Ciências e Tecnologias, inseridos no ensino regular, como também em Cursos Profissionais que permitem a aquisição de dupla certificação.

### **2.3.6. Grupo disciplinar de Educação Física e recursos espaciais/materiais**

Segundo o RIE (2018-2022), a articulação curricular na escola é garantida por cinco departamentos curriculares, sendo que a disciplina de EF está inserida no Departamento Curricular das Expressões. Como estrutura de apoio ao conselho pedagógico, é da competência deste departamento curricular desenvolver medidas que permitam uma melhor articulação interdisciplinar relativamente aos planos de estudo.

O grupo disciplinar de EF encontra-se dividido em dois grupos, denominados por 260 e 620. O grupo 260 corresponde ao grupo disciplinar que leciona no 2º ciclo do Ensino Básico, especificamente o 5º e 6º anos de escolaridade, e o grupo 620 corresponde ao que leciona no 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos) e no Ensino Secundário

(10º, 11º e 12º anos). Ambos os grupos possuíam um delegado que participava nas reuniões do respetivo departamento. As reuniões de grupo eram realizadas consoante o grupo em causa, sendo que cada um tinha autonomia para tomar decisões acerca de aspetos específicos dos ciclos de ensino associados aos mesmos.

Tendo em conta o RIE (2018-2022), as instalações desportivas da escola servem preponderantemente para a prática das aulas de EF e Desporto, atividades de desporto escolar, como também outras atividades físico-desportivas resultantes de projetos ou iniciativas realizadas em contexto escolar e devidamente autorizadas pela escola. Compete ao diretor de instalações realizar a gestão, manutenção e organização dos equipamentos e materiais das várias instituições.

No que toca às instalações desportivas, em concreto, a escola tinha à sua disposição um pavilhão gimnodesportivo que pode ser dividido em três campos de dimensões reduzidas e onde podemos encontrar ainda uma sala de ténis de mesa. Além disso, possuía dois campos exteriores, sendo um de dimensões reduzidas e outro de grandes dimensões, constituído por quatro campos idênticos, bem como uma sala de aula situada nas proximidades dos campos exteriores, que apresenta condições adequadas para a lecionação de aulas teóricas de EF.

O sistema de rotação das instalações ocorre de forma a que todos os docentes tenham a oportunidade de lecionar, em todas as suas turmas, pelo menos uma vez em cada espaço desportivo. No entanto, este tipo de sistema não considera as necessidades dos alunos perante as várias matérias de ensino a abordar ao longo do ano letivo. Neste processo, deviam ainda ser considerados os objetivos definidos nas AE para cada ano e ciclo de ensino, as características das diversas etapas que ocorrem ao longo do ano letivo e a caracterização das possibilidades de cada espaço, ou seja, isto deveria permitir estabelecer prioridades no que toca à distribuição dos diferentes espaços pelas várias turmas.

Assim sendo, o sistema de rotação não deveria assentar simplesmente numa equidade ao nível da passagem de cada professor pelas diferentes instalações, isto é, seria pertinente que no início de cada ano letivo, existisse um balanço geral por parte dos docentes sobre as características de cada turma, para que a distribuição dos espaços desportivos fosse efetuada, numa fase posterior à avaliação das necessidades dos alunos, de forma congruente. Para além disso, apesar de todas as matérias de ensino poderem ser

adaptadas a qualquer instalação, existem algumas que, por questões de preservação do material, requerem determinados espaços, daí a necessidade de dar prioridade no acesso a esses espaços aos professores que precisem de desenvolver as respectivas matérias.

Além destas instalações já mencionadas, a escola disponha de outros espaços informais que podiam ser utilizados pelos docentes para a abordagem de determinadas matérias, sendo que também podiam ser estabelecidas parcerias com outras entidades para a utilização das suas instalações, de forma a dinamizar atividades desportivas inseridas nas aulas de EF, como por exemplo a Quinta Magnólia.

No que concerne aos recursos materiais, a escola possuía uma grande variedade de materiais pedagógicos passíveis de serem utilizados nas aulas de EF para a abordagem das diversas matérias de ensino, que podiam também ser adaptados a várias modalidades.

### **3. Prática letiva**

A PL assume-se como a principal atividade no seio do EP, sendo a componente em que os professores estagiários investem mais tempo e esforço ao longo de todo o processo e é um espaço privilegiado para estabelecer uma ligação entre os conhecimentos teóricos e a prática, possibilitando a compreensão da realidade docente (Iza & Neto, 2015; Delgado, 2017). Deste modo, a PL “assume um papel de destaque no processo formativo de aprender a ser professor” (Silva, Batista, & Graça, 2017), através da qual o professor estagiário entra em contacto com o contexto real de ensino.

Segundo Lopes et al. (2019), o sistema educativo está preso a um paradigma que não permite dar resposta aos problemas que são hoje em dia colocados, na medida em que são transmitidos conhecimentos espartilhados de forma generalizada e se solicita a cada indivíduo a compreensão do todo. No entanto, para responder a esta problemática é essencial procurar melhorar os processos e estratégias existentes, bem como promover uma rutura que permita reformular os mesmos.

É neste âmbito que surge o EFERAM-CIT, com o intuito de “promover um conjunto de estudos e análises, em contexto ecológico e laboratorial, que contribuam para potenciar o valor educativo da Educação Física (EF) enquanto meio de transformação dos alunos” (Lopes et al., 2019), sendo este um projeto com grande influência e relevância ao longo da PL. Posto isto, conseguimos estabelecer uma ligação antagónica entre o conhecimento espartilhado e o EFERAM-CIT, na medida em que este projeto procura ter um conhecimento mais abrangente da realidade educativa, bem como privilegia metodologias diversificadas daquelas que continuam a prevalecer no contexto de ensino, principalmente no que toca à EF. Assim, procura demonstrar que esta disciplina tem um potencial enorme para desenvolver nos alunos competências fundamentais para a sua vida futura, que devem ser cada vez mais salientadas e trabalhadas pelos professores, ao invés de limitar a intervenção dos alunos à simples reprodução de conhecimento.

Deste modo, os objetivos do projeto assentam em: (i) verificar questões associadas à motivação de crianças e adolescentes em relação à EF e AF na generalidade; (ii) apresentar as relações existentes entre o nível de participação em atividades físicas e os fatores de risco para a saúde e bem-estar; (iii) desenvolver e experienciar a aplicabilidade de tecnologias interativas que permitam monitorizar a atividade dos adolescentes, ajudando-os a serem mais ativos e auxiliando os docentes de EF na melhoria da oferta

educativa; (iv) aferir o efeito de intervenções apoiadas em modelos centrados no aluno e na motivação para a disciplina e para a AF; (v) analisar o efeito de tecnologias interativas para despertar o interesse dos jovens nas atividades físicas e na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, e (vi) viabilizar estratégias alternativas de ensino nesta área que visem potenciar o desenvolvimento de habilidades, bem como competências úteis para a vida (Lopes et al., 2019).

No fundo, este projeto assume um papel preponderante ao nível do ensino, tendo sido concebido com o propósito de melhorar a intervenção ao nível da EF, bem como a qualidade da AF, procurando formar indivíduos com competências para atuar num mundo em constante mudança através da promoção da autonomia, da criatividade e da sociabilidade (Lopes et al., 2019). No nosso ponto de vista, além da autonomia e do processo de tomada de decisão, os alunos devem ter a capacidade de desenvolver a sua criatividade, com o intuito de responder aos problemas com os quais são confrontados e não têm uma solução imediata, procurando assim formular hipóteses que possam solucionar determinada situação vivenciada. Para além disso, o facto de o projeto ser constituído por profissionais da área com perfis e experiências distintas, é uma mais-valia para uma compreensão e intervenção coerente no fenómeno educativo.

Ao longo dos anos, tem sido cada vez mais estudado o impacto de intervenções pedagógicas centradas no aluno perante o contexto de ensino na EF, na medida em que uma das preocupações dos professores prende-se com “a criação de oportunidades de aprendizagem propiciadoras de níveis elevados de atividade física e ao mesmo tempo com elevado potencial para a aprendizagem das habilidades motoras e desportivas” (Gouveia et al., 2021). Nesta perspetiva, o que se pretende é melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem, a fim de “(...) despoletar experiências mais significativas e duradouras nos alunos, que os permitam criar um vínculo forte com a atividade física para a vida” (Gouveia et al., 2021).

Perante as constantes mudanças que ocorrem na educação, a aprendizagem enquanto processo centrado no aluno, deve ser tido em conta pelas instituições escolares, na medida em que é um processo onde se privilegia a capacidade de resolução de problemas e o pensamento crítico na busca dos objetivos pretendidos, em detrimento da acumulação de conhecimentos (Lopes, Vicente, Prudente, & Fernando, 2011). De salientar mais uma vez o projeto EFERAM-CIT, uma vez que assume “(...) que os alunos são o foco do processo e não apenas ou essencialmente “amostra” para as ambições

académicas e necessidades profissionais dos investigadores” (Lopes et al., 2019), ou seja, os resultados obtidos através dos estudos realizados pelo projeto, não servem somente para exaltar o trabalho desenvolvido pelos investigadores, mas sim para melhorar a intervenção docente junto dos seus alunos.

Segundo Oliveira, Graça e Queirós (2017), o tipo de alunos, os conteúdos programáticos e os objetivos pedagógicos, devem permitir ao professor adequar a sua intervenção à turma para que ocorra uma “aprendizagem eficaz”. Neste sentido, importa primeiro que tudo caracterizar os alunos com os quais realizamos a PL para que possam ser selecionados os meios e os métodos mais adequados ao contexto da turma. Assim sendo, apesar da caracterização da turma estar inserida nas ações de integração no meio escolar, de acordo com as linhas programáticas do EP, consideramos pertinente abordar essa caracterização numa ótica de introduzir a PL, enquanto meio para delinear toda a nossa intervenção docente ao longo do ano letivo.

Importa referir que, no decorrer da PL, trabalhámos em diferentes regimes de ensino, nomeadamente o regime presencial e o regime à distância, bem como tivemos a oportunidade de lecionar turmas de diferentes ciclos de ensino, que nos permitiu desenvolver competências diversificadas fruto dos diferentes contextos vivenciados. Deste modo, ao longo desta secção serão explanados todos os aspetos e todas as decisões tomadas ao nível de cada um desses contextos, a fim de explanar ao máximo toda a nossa intervenção pedagógica.

### **3.1. Caracterização da turma**

Segundo Escaraboto (2007), é importante conhecer os alunos no início de cada ano letivo, de modo que o professor tenha a possibilidade de saber com quem irá trabalhar ao longo do ano, para definir posteriormente os modos de intervenção mais apropriados e eficientes, consoante as necessidades individuais de cada aluno, podendo ainda ajudar na adaptação destes ao contexto escolar. Além disto, torna-se evidente que um conhecimento mais aprofundado acerca dos alunos, permite que haja uma aproximação ao nível das relações afetivas entre o professor e os seus educandos.

A caracterização da turma pode ser utilizada com o intuito de aferir as características e necessidades dos alunos, sendo um meio eficaz para realizar o diagnóstico de toda a

turma, seja de forma particular ou integral, para posteriormente serem definidas as estratégias e metodologias mais adequadas, com vista a desenvolver as potencialidades de cada um e responder às fragilidades dos mesmos.

Para realizar esta caracterização, foram usados vários instrumentos que permitiram recolher dados pertinentes relativamente aos alunos, sendo que depois foram selecionados os dados mais significativos no contexto da EF, bem como para os professores das restantes disciplinas. Assim sendo, o recurso a questionários que permitiram caracterizar os alunos ao nível de dados demográficos, socioeconómicos, de perceção ao nível da escola e da saúde e ainda informações relacionadas com as rotinas e hábitos de vida saudável dos alunos, foi um dos instrumentos utilizados. Além destes, os alunos foram submetidos a um questionário que permitiu avaliar as competências pessoais e sociais dos mesmos, nomeadamente a resolução de problemas, as relações interpessoais, as competências básicas, a regulação emocional e a definição de objetivos. O teste sociométrico permitiu estudar as dinâmicas existentes no seio da turma. Por fim, os alunos também realizaram um conjunto de testes de aptidão física, de forma a verificar os seus níveis de condição física.

### **3.1.1. Enquadramento e objetivos**

Segundo Martins, Onofre e Costa (2014), “o conhecimento acerca das interações entre os diferentes alunos, decorrente de um processo de caracterização da turma” implementado pelo docente, contribui para melhorar a sua autoeficácia por ser um processo que serve de base para a determinação das estratégias de intervenção pedagógica.

No fundo, a caracterização da turma assume um caráter diagnóstico, na medida em que auxilia o professor na identificação das características, potencialidades, fragilidades e necessidades da turma em todos os níveis, para que possam ser delineadas e implementadas as estratégias mais adequadas ao contexto em que este está inserido.

Assim, importa fazer referência aos objetivos a alcançar através da caracterização da turma, sendo que podemos subdividi-los em objetivos gerais e específicos. No que respeita aos objetivos gerais, pretendemos com esta caracterização:

- (i) Identificar o perfil dos alunos através dos dados recolhidos, de modo a melhorar a atuação ao nível do processo de ensino-aprendizagem no decorrer do ano letivo;
- (ii) Reconhecer necessidades, potencialidades e fragilidades associadas à turma;
- (iii) Analisar os resultados e definir estratégias que possam responder às necessidades apuradas relativamente aos alunos, recorrendo a uma intervenção pedagógica apropriada e eficiente.

Através dos instrumentos utilizados para a realização desta caracterização da turma, conseguimos obter uma variedade de informações pormenorizadas acerca dos alunos, havendo assim a possibilidade de conhecermos as vivências e perceções de cada um, bem como as implicações das mesmas no processo pedagógico. Deste modo, os objetivos específicos assentam nos seguintes:

- (i) Caracterizar a turma relativamente aos dados demográficos;
- (ii) Obter os dados socioeconómicos, através das habilitações literárias e da situação profissional dos pais, como também a existência de apoio escolar e o número de pessoas que habitam a mesma residência dos alunos;
- (iii) Verificar a perceção da turma sobre a escola, à saúde própria, ao estado de vida e às competências como alunos;
- (iv) Detetar os hábitos de vida saudável, principalmente no que concerne à AF;
- (v) Identificar as competências pessoais e sociais dos alunos, mais concretamente acerca das competências básicas, da definição de objetivos, da resolução de problemas, da regulação emocional e das relações interpessoais;
- (vi) Perceber as dinâmicas de grupo existentes entre os alunos, por meio do teste sociométrico, com vista a identificar líderes no seio da turma e também os alunos mais rejeitados;
- (vii) Analisar os dados obtidos com o conselho de turma (CT), procurando definir estratégias e metodologias de intervenção perante as características da turma.

### **3.1.2. Metodologia**

Para que os dados obtidos sejam aqueles que realmente pretendemos, é essencial que as metodologias utilizadas sejam as mais apropriadas, indo ao encontro das finalidades e propósitos desta caracterização. Desta maneira, a metodologia utilizada

incidiu maioritariamente no preenchimento de questionários que depois permitissem fazer uma análise mais quantitativa do grupo de alunos pertencente a esta turma.

Importa realçar novamente o papel decisivo do EFERAM-CIT neste processo, pois este é um projeto que procura realizar estudos com um caráter longitudinal e com diferentes valências, permitindo “uma visão global do fenómeno e, ao mesmo tempo, uma intervenção personalizada direta e imediata” (Lopes et al., 2019), bem como uma quantificação do efeito das intervenções pedagógicas nas variáveis estudadas pelo projeto. Neste sentido, os professores estagiários das turmas da amostra assumem também o papel de investigadores do projeto, sendo que englobam a equipa de campo para recolher dados ao nível da caracterização e avaliação da turma. Para tal, os mesmos são treinados previamente para que esta recolha de dados seja efetuada de forma correta, a fim de possibilitar a operacionalização das intervenções contextualizadas. Deste modo, a ênfase do projeto incide na:

(...) caracterização e monitorização: da atividade física; do rendimento académico; da perceção sobre a imagem e satisfação com a vida; da motivação relativa à escola, à EF e às matérias e modelos de ensino; da função cognitiva (COGTEL); da aptidão física (...). (Lopes et al., 2019, p. 8).

Na primeira aula do ano letivo, os alunos preencheram um questionário associado à EF e aos Estilos de Vida, com vista a adquirirmos o máximo de informações sobre os mesmos nestas componentes. Além deste, foram também submetidos ao teste de função cognitiva, mais concretamente o *Cognitive Telephone Screening Instrument* (COGTEL), que permite avaliar os alunos em vários domínios, como a memória prospetiva, a memória verbal a curto prazo, a memória de trabalho, a fluência verbal, o raciocínio indutivo e a memória verbal a longo prazo.

Numa fase posterior, procedemos à realização das avaliações antropométricas e dos testes de aptidão física, tendo como referência a bateria de testes do FITescola, que permitiram determinar a aptidão aeróbia (vaivém), a composição corporal através do índice de massa corporal (IMC), a percentagem de massa gorda e o perímetro da cintura, a aptidão neuromuscular, mais particularmente a força de resistência (abdominais e

flexões de braços), a força explosiva (impulsão horizontal e vertical), a agilidade, a velocidade e a flexibilidade (flexibilidade dos ombros e flexibilidade dos membros inferiores), bem como o equilíbrio dinâmico.

Por último, os alunos foram submetidos ao preenchimento do questionário sobre as competências pessoais e sociais, bem como do questionário sobre a percepção destes sobre o professor de EF e do teste sociométrico com o intuito de aferir as dinâmicas e relações existentes entre os alunos.

De salientar que todos os resultados foram analisados com o intuito de os apresentar ao CT, na medida em que este corresponde a uma estrutura de coordenação pedagógica que permite organizar, acompanhar e avaliar todas as atividades nas quais a turma está envolvida, a fim de definir as estratégias mais adequadas à mesma. Deste modo, a respetiva apresentação decorreu no dia 21 de novembro de 2021, tendo sido exposto um pequeno enquadramento, a metodologia utilizada, os resultados alcançados e as respetivas conclusões.

### **3.1.3. Resultados alcançados**

Neste tópico serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através dos instrumentos utilizados, destacando algumas informações que consideramos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Numa fase inicial, os resultados irão incidir nos dados demográficos da turma, os dados socioeconómicos e do agregado familiar, sendo posteriormente realizada referência à percepção que os alunos têm sobre a escola e que têm de si próprios neste contexto. Depois, teremos os resultados relacionados com a função cognitiva e a percepção que os alunos têm relativamente à saúde. Posteriormente, podemos verificar as competências pessoais e sociais, bem como as dinâmicas existentes na turma no que respeita à preferência e exclusão de colegas.

De seguida, são apresentados os resultados referentes aos hábitos de AF, à percepção e importância atribuída à EF, e à autopercepção dos alunos nesta disciplina. Finalmente, serão apresentados os resultados alcançados pelos alunos nos testes de aptidão física, verificando se os mesmos se encontram nas zonas recomendadas em casa parâmetro de avaliação.

### 3.1.3.1. Dados demográficos, socioeconómicos e agregado familiar

A turma era constituída por quinze alunos, sendo que doze eram do género masculino e os restantes três do género feminino. Tendo em conta estes dados, pudemos verificar uma diferença significativa relativamente ao género dos alunos da turma. Os alunos tinham idades compreendidas entre os dezasseis e os dezanove anos, sendo que a idade média da turma correspondia, aproximadamente, a dezassete anos.

Segundo Martins (2014), as habilitações literárias dos encarregados de educação influenciam a forma como estes se envolvem no contexto educativo, sendo que os que apresentam níveis de escolaridade inferiores, sentem-se com menor capacidade para cooperar com as escolas devido a uma maior insegurança perante as matérias e currículos escolares. Para além disto, aqueles que apresentam níveis de escolaridade mais elevados assumem um papel mais interventivo ao nível do processo educativo dos filhos, procurando investir na educação dos mesmos de forma mais exigente (Bento, Mendes, & Pacheco, 2016).

Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação dos alunos na generalidade, podemos dizer que cerca de 3% possuía o 1º ciclo, 10% detinha o 2º ciclo, 23% completou o 3º ciclo, 30% tinha formação correspondente ao ensino secundário e os restantes apresentavam formação superior (33%).

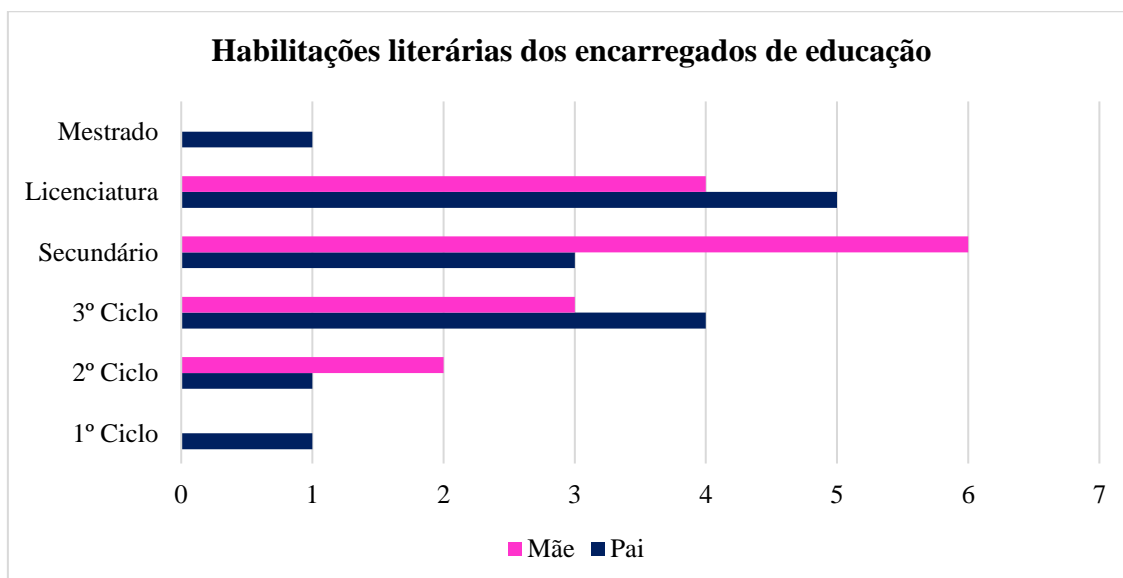


Gráfico 1 - Habilitações literárias dos encarregados de educação

Quanto à situação laboral dos encarregados de educação, foi possível aferir que 80% dos mesmos encontrava-se empregado, sendo que todos os alunos tinham, pelo

menos, um dos progenitores com este estatuto. É importante considerar que não existia nenhum caso na turma em que ambos os pais estivessem no desemprego.

No que concerne ao apoio social escolar, pudemos verificar que 60% da turma beneficiava deste tipo de apoio, sendo que 27% possuía escalão um, 20% possuía escalão dois e 13% possuía escalão três.

Relativamente à constituição do agregado familiar, pudemos verificar uma grande variedade no número de pessoas que habitavam na residência dos alunos, na medida em que existiam dois alunos que habitavam com apenas uma pessoa (13%), podendo corresponder a casos de monoparentalidade, como também existia um aluno que habitava com mais seis pessoas na mesma casa. Deste modo, estes dados estruturaram, em certa medida, consequências para a prática docente, pois permitiram identificar alunos com possíveis carências afetivas e dificuldades em socializar com os colegas, fruto do ambiente familiar em que estão inseridos, bem como alunos com uma maior predisposição para se relacionarem com os restantes alunos no seio escolar.

### **3.1.3.2. Perceção sobre a escola e perceção como aluno**

A perceção que os alunos têm sobre o ambiente escolar está diretamente relacionada com o bem-estar destes. Consequentemente, uma perceção mais positiva relativamente a este contexto está associada a um melhor bem-estar (Tavares, 2012).

No que respeita à perceção que os alunos tinham sobre a escola, pudemos evidenciar que mais de metade da turma (53%) tinha uma impressão positiva acerca da escola, aspeto que poderá ter ajudado durante o processo de ensino-aprendizagem. Em sentido inverso, evidenciámos apenas um aluno que afirmava não gostar lá muito da escola. É importante que se tenha em consideração este aspeto, de forma a definir estratégias que permitam melhorar as expectativas dos alunos relativamente à escola.

A perceção que os alunos têm de si mesmos na escola, pode influenciar o seu desempenho de forma positiva ou negativa, sendo que esta perceção associada a outros fatores relativos à aprendizagem, é capaz de definir o desenvolvimento académico de cada um (Moreira, Martins-Reis, & Santos, 2016).

Quanto a esta perceção, pudemos identificar um aluno, que se considerava inferior à média. No entanto, os restantes tinham uma perceção mais otimista das suas

capacidades, sendo que 47% dos alunos considerava-se um aluno intermédio, 33% via-se como um bom aluno e 13% considerava ser muito bom aluno. Na generalidade, podemos dizer que estes dados vão ao encontro do que se verificou ao longo do ano letivo, através das reuniões do CT, apesar de existirem casos em que os alunos apresentaram uma perceção distinta daquela que realmente se verificava, dados os resultados menos positivos alcançados em determinadas disciplinas.

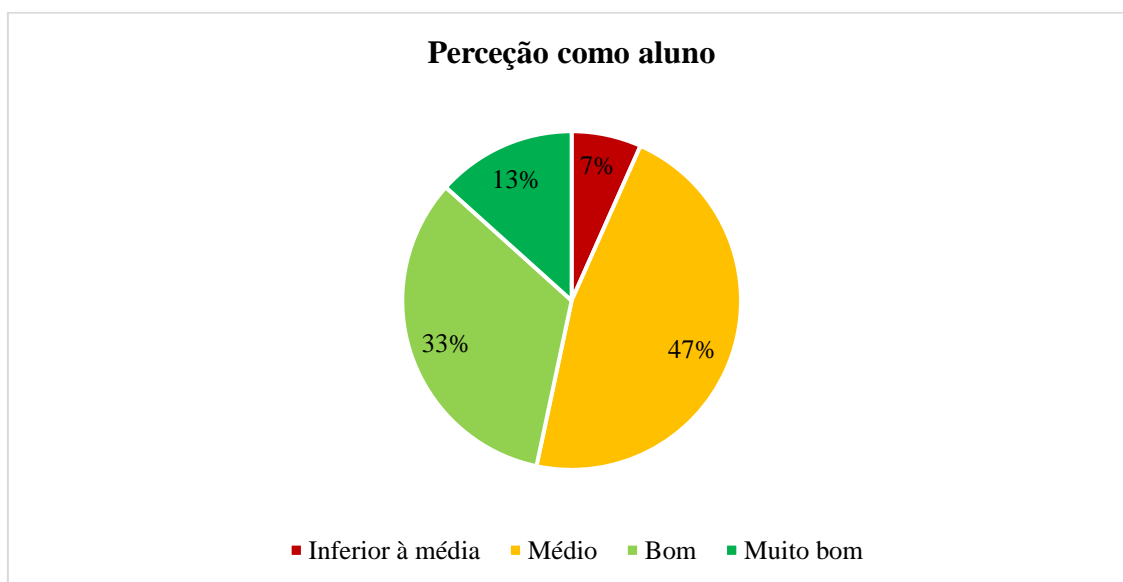


Gráfico 2 - Perceção dos alunos sobre o seu desempenho escolar

### 3.1.3.3. Função cognitiva

Segundo Antunes et al. (2006), a função cognitiva está relacionada com o processamento de informação, através da perceção, da aprendizagem, da memória, da vigilância, do raciocínio e da resolução de problemas. Além disto, estes autores referem que o funcionamento psicomotor tem vindo a ser associado a este conceito. Mediante esta afirmação, podemos evidenciar a importância da função cognitiva no desenvolvimento das competências psicomotoras, sendo pertinente considerar este aspeto durante as aulas, para que os alunos tenham consciência dos seus comportamentos e decisões, a fim de estes desenvolverem as suas capacidades consoante a atividade física vivenciada.

Posto isto, os indivíduos que praticam AF de forma regular, comparativamente com os mais sedentários, têm um melhor desempenho ao nível da função cognitiva, bem como o risco de desenvolver desordens mentais é menor, havendo assim benefícios físicos e psicológicos (Antunes et al., 2006; Filho et al., 2014).

Segundo Matos e Albuquerque (2014), a memória prospetiva está relacionada com a capacidade de recordar uma ação com o intuito de a realizar no futuro, sem que haja alguma recordação permanente acerca da realização da tarefa. Quanto ao desempenho dos alunos no teste da memória prospetiva, pudemos verificar que apenas dois alunos (13%) não conseguiram cumprir o mesmo com êxito.

A memória verbal a curto prazo é responsável por armazenar informações temporariamente, que tenham passado pela memória sensorial, sendo que quando determinada informação se encontra ativa na memória a curto prazo, a mesma está disponível para ser processada de forma consciente (Lopes, 2017). Relativamente aos dados da memória verbal a curto prazo, a turma obteve um score médio de 5,9 com três alunos a alcançarem o score máximo (8). No sentido inverso, temos a destacar pela negativa um aluno, tendo obtido o valor mais baixo.

Segundo Corso e Dorneles (2012), a memória de trabalho corresponde a um conjunto de processos cognitivos complexos e de capacidade limitada que permite o armazenamento de informação e também o processamento da mesma, durante a execução de determinada tarefa. Tendo em conta os resultados acerca da memória de trabalho, podemos destacar um aluno que alcançou o valor máximo (12), e dois que obtiveram o score de 11. Contrariamente, constatámos que dois alunos apresentaram valores muito baixos.

A fluência verbal corresponde à capacidade de armazenando do sistema da memória semântica, bem como à habilidade em recuperar informações disponíveis na memória e ao tratamento das funções executivas, mais concretamente a capacidade de organizar o pensamento e as estratégias empregues na procura de palavras (Rodrigues, Yamashita, & Chiappetta, 2008). Quanto aos dados obtidos no somatório de dois testes realizados no âmbito desta componente da função cognitiva, podemos destacar um aluno por ter sido aquele que alcançou o score mais elevado em relação aos restantes alunos. Pelo contrário, destacam-se dois alunos pela negativa, na medida em que referiram poucas palavras.

Segundo Muniz, Seabra e Primi (2015), o raciocínio indutivo está associado à capacidade de um indivíduo identificar regras ou princípios que determinam a resposta perante a observação de um fenómeno. No raciocínio indutivo, podemos salientar o desempenho de quatro alunos, visto que conseguiram atingir o score máximo (8) neste

teste. Em sentido oposto, pudemos identificar dois alunos como tendo sido aqueles que alcançaram os valores mais baixos.

A memória verbal a longo prazo é capaz de armazenar informações durante períodos prolongados e a característica principal deste tipo de memória assenta na sua capacidade de conservar informações por tempo indeterminado, se a mesma for reforçada ao longo dos anos (Júnior & Faria, 2015). Considerando os dados obtidos na memória verbal a longo prazo, foi possível identificar quatro alunos que conseguiram atingir o score máximo (8). Podemos ainda fazer referência a um aluno que obteve o valor mais baixo relativamente à turma.

De acordo com os resultados alcançados nestes parâmetros, é possível afirmar que os alunos que alcançaram os valores mais positivos não foram sempre os mesmos, mas correspondem, de uma maneira geral, àqueles que obtiveram os melhores resultados nas diferentes disciplinas. Pelo contrário, os alunos que obtiveram os valores mais baixos, foram os que demonstraram menor predisposição para as aulas e, conseqüentemente, apresentaram um menor aproveitamento escolar, em comparação com os colegas. Neste sentido, estes dados permitem estabelecer uma estrita relação entre a função cognitiva e o desempenho escolar dos alunos.

#### **3.1.3.4. Competências pessoais e sociais**

O desenvolvimento de competências pessoais e sociais engloba os aspetos individuais de uma pessoa através da promoção da sua autoestima, os aspetos relacionais por meio do desenvolvimento das relações interpessoais e de comportamentos assertivos e também os aspetos emocionais do mesmo (Freitas, Simões, & Martins, 2011). Estes autores referem ainda que a competência académica dos jovens é melhor quando estes apresentam um maior desenvolvimento das suas competências sociais. Deste modo, o contexto escolar e institucional podem ser um meio de promoção de atividades que permitam desenvolver estas competências nos alunos (Remédios, 2010).

Considerando os resultados obtidos, podemos afirmar que a turma precisava de ser predominantemente trabalhada ao nível da resolução de problemas, na medida em que a mesma apresentou uma média de aproximadamente 3,2 numa escala que varia entre 1 e 5, sendo o parâmetro com o valor médio mais baixo ao nível das competências.

Nas relações interpessoais, rondou os 3,5 numa escala de 1 a 5, sendo que havia ainda a possibilidade de desenvolver nos alunos um trabalho de cooperação que lhes permitisse interagir na sociedade com uma maior facilidade. Podemos destacar três alunos pela positiva e um aluno pela negativa de acordo com os valores atingidos nesta dimensão.

A turma estava mais desenvolvida no parâmetro das competências básicas essenciais para conviver em sociedade, visto que a média correspondia a 4,1 na escala apresentada, sendo que estas competências eram aquelas que apresentavam um valor médio mais elevado. É importante enfatizar que nenhum aluno da turma se encontrava num nível abaixo do intermédio.

Na componente da regulação emocional, a turma apresentava um valor médio situado nos 3,7 face à escala utilizada, significando que a turma podia ainda ser trabalhada ao nível do desenvolvimento destas competências, dado que estes deveriam ter a capacidade de dar resposta às diversas situações através de uma regulação constantemente das suas emoções.

Por último, a média relacionada com a definição de objetivos correspondia a 3,6 perante a escala utilizada, sendo esta área uma das que também devia ser trabalhada com os alunos, pois era importante que estes tivessem a capacidade de definir objetivos e métodos adequados a fim de alcançar as metas pretendidas. Pudemos salientar um aluno pela positiva e dois pela negativa relativamente aos resultados obtidos neste parâmetro.

### **3.1.3.5. Dinâmica de grupo**

Fazendo um balanço geral das interações existentes entre os alunos, pudemos verificar claramente alunos que se destacavam por serem nomeados mais vezes numa perspetiva mais positiva, bem como foi possível identificar alunos que foram mais rejeitados pelos seus colegas. Para além disso, pudemos também constatar a existência de algumas ligações mútuas que podiam significar a presença de pequenos grupos dentro da turma.

Neste sentido, podemos destacar um aluno por ter sido aquele que foi, de uma maneira geral, mais vezes nomeado pelos colegas, mediante os diferentes parâmetros avaliados numa perspetiva mais positiva, podendo este ser caracterizado como um dos líderes da turma, dado também o grau de extroversão demonstrado pelo mesmo ao longo

das aulas. Pelo contrário, pudemos salientar claramente pela negativa, dois alunos por terem sido os mais rejeitados em todas as componentes avaliadas ao nível da exclusão, tendo-se verificado esta situação nas aulas de EF, uma vez que estes alunos tinham alguma dificuldade em interagir com os colegas, dentro e fora do espaço de aula, demonstrando também receio em se juntarem aos restantes alunos aquando da formação de pares e/ou grupos.

Relativamente aos grupos existentes no seio da turma, pudemos de um modo geral identificar três grupos, sendo que a existência dos mesmos pode estar relacionada com o facto da turma não corresponder à mesma do ano letivo anterior, atendendo às escolhas que os alunos tiveram de realizar em relação às disciplinas de formação específica, ou seja, os alunos que pertenciam à mesma turma no ano letivo anterior tinham uma maior afetividade entre si. Deste modo, procurámos ao longo das aulas melhorar esta dinâmica no seio da turma, através da formação de grupos diversificados em determinadas situações, como por exemplo na aplicação do modelo de educação desportiva (MED), que estimulassem a interação entre todos os alunos.

#### **3.1.3.6. Perceção da saúde**

A perceção que os alunos têm da sua saúde, está relacionada com a satisfação que estes demonstram perante os estudos, bem como consigo mesmos e com a vida na generalidade. Deste modo, as questões relacionadas com as potencialidades pessoais, como as que foram mencionadas anteriormente, são fatores que influenciam positivamente a perceção sobre a saúde (Strelhow, Bueno, & Câmara, 2010).

No que toca a este indicador, pudemos verificar que, no geral, a turma considerava apresentar bons índices em relação à mesma, não tendo sido identificado qualquer aluno que se sentisse com pouca saúde, uma vez que a maioria dos alunos considerava ter boa saúde (60%).

#### **3.1.3.7. Hábitos de atividade física e sedentarismo**

Atualmente, a AF tem um papel preponderante na promoção e adoção de estilos de vida saudável, na medida em que é um meio através do qual os jovens podem adquirir um conjunto de conhecimentos e habilidades (motoras e cognitivas) e alcançar benefícios

a nível fisiológico, psicológico e social (Cordeiro, 2013). Para além disto, o mesmo autor indica que a probabilidade de os jovens continuarem a realizar AF de forma regular no futuro, aumenta quando estes níveis de atividade são mais elevados na fase da infância e juventude, favorecendo assim um estilo de vida mais ativo.

Quanto à prática desportiva durante o ano letivo, pudemos constatar que mais de metade da turma (60%), afirmava não praticar qualquer modalidade além da prática formal das aulas de EF, podendo isto significar que alguns alunos praticavam AF somente nos dias em que tinham esta disciplina.

No que se refere à prática de AF, num total de pelo menos 60 minutos por dia durante uma semana, foi possível apurar que apenas um aluno (6%) referiu que praticava AF, durante o tempo mencionado, seis vezes por semana e 13% dizia realizar três vezes por semana. De acordo com estes dados, podemos dizer que a turma apresentava baixos índices de prática de AF, visto que a maioria (81%) não a realiza mais do que duas vezes por semana.

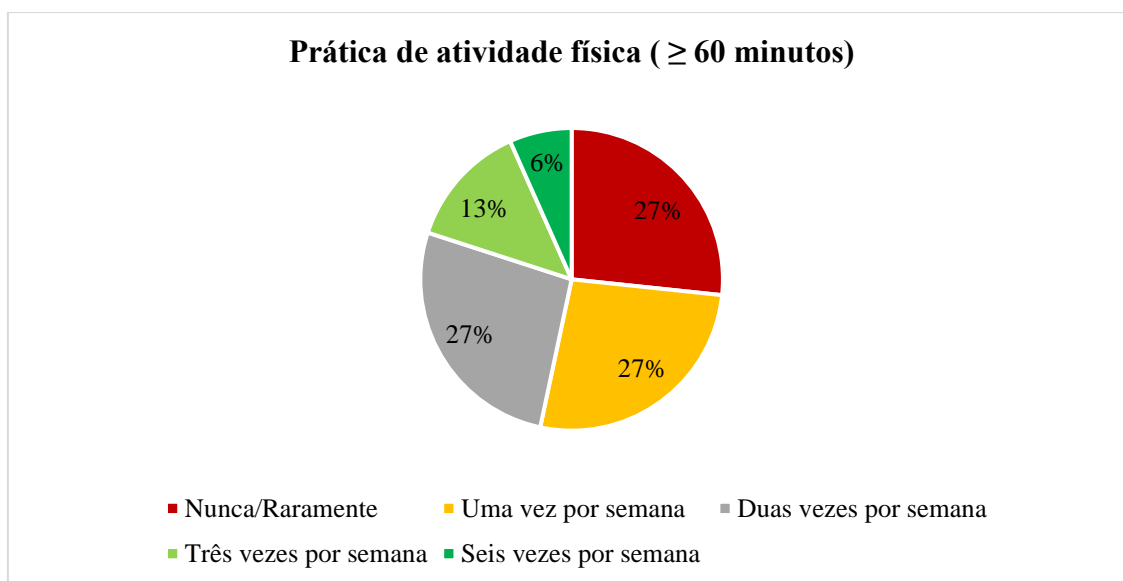


Gráfico 3 - Hábitos de prática de AF num total de pelo menos 60 minutos por dia

Segundo Pereira et al. (2015), são recomendadas 9 horas de sono aos adolescentes, porém, na generalidade, isso não acontece. É importante ter em consideração que bons hábitos de sono oferecem benefícios e melhorias a nível físico e intelectual, que são essenciais no desenvolvimento da capacidade cognitiva, potencializando assim a aprendizagem dos alunos nas escolas (Boscolo, Sacco, Antunes, Mello, & Tufik, 2007).

Tendo em conta as horas de sono dos alunos durante a semana, pudemos verificar que 80% da turma não dormia o número de horas suficientes, sendo que a média geral de horas de sono rondava as 8 horas, estando abaixo do número recomendado.

### 3.1.3.8. Perceção, importância e finalidades da Educação Física

Quando nos referimos à perceção que os alunos tinham sobre a EF, pudemos constatar que cerca de metade da turma (53%) dizia ser-lhes indiferente, sendo este dado um pouco preocupante. No entanto, é de realçar que nenhum aluno tenha referido “não gostar nada” ou “não gostar lá muito”, havendo assim 47% da turma com uma perspetiva positiva em relação à EF. Complementando a perceção dos alunos, relativamente ao seu desempenho nas aulas de EF, foi possível distribuir equitativamente os alunos pelos níveis médio, bom e muito bom.

Relativamente à importância que os alunos deram à EF no currículo escolar, pudemos verificar que 53% da turma considerava que esta disciplina deveria ser obrigatória e com avaliação, revelando que muitos alunos reconheciam a importância da mesma para o seu desenvolvimento. Contrariamente a esta opinião, apenas um aluno considerava que esta deveria ser opcional.

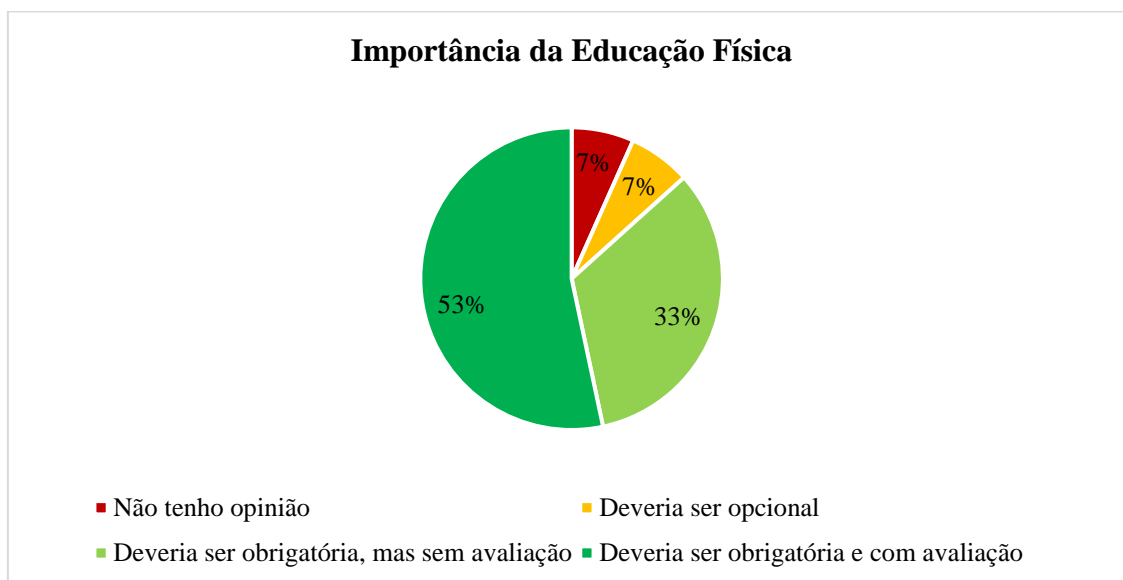


Gráfico 4 - Perceção dos alunos sobre a importância da EF

Reforçando a opinião que os alunos tinham sobre a disciplina de EF, podemos fazer referência às finalidades que estes atribuem à EF no currículo escolar. Deste modo, podemos salientar o facto de todos os alunos considerarem que esta disciplina serve para

promover estilos de vida ativos e saudáveis. Pelo contrário, a finalidade menos referenciada pela turma ao nível desta disciplina diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e criatividade, corroborando aquilo que tem vindo a ser referido em relação às práticas mais intransigentes e descontextualizadas que se verificam ainda na EF, onde existe uma enorme limitação por parte dos docentes no que toca à intervenção dos alunos na sua própria aprendizagem, que os impedem de desenvolver, respetivamente, a autonomia e criatividade, levando a que estes não considerem este aspeto como uma das finalidades da disciplina.

### **3.1.3.9. Vivências desportivas na Educação Física**

No que concerne às vivências desportivas da turma, pudemos reconhecer que todos os alunos apresentavam vivências em algumas das modalidades inseridas no questionário. Desta forma, já tinham vivenciado modalidades como os jogos desportivos coletivos (JDC), mais concretamente futebol, andebol, basquetebol e voleibol, a ginástica (solo, aparelhos e acrobática), o atletismo, o badminton, o ténis de campo, o ténis de mesa, as danças sociais, as danças tradicionais portuguesas e os jogos tradicionais e populares.

Contudo, era evidente que muitos alunos não tiveram a experiência de praticar ao longo da sua formação matérias de ensino alternativas como o corfebol, o hóquei em campo, o râguebi, o softbol/beisebol, a corrida em patins, o ciclocrosse/cicloturismo, o montanhismo/escalada, o tiro com arco, a vela e o campismo/pioneirismo.

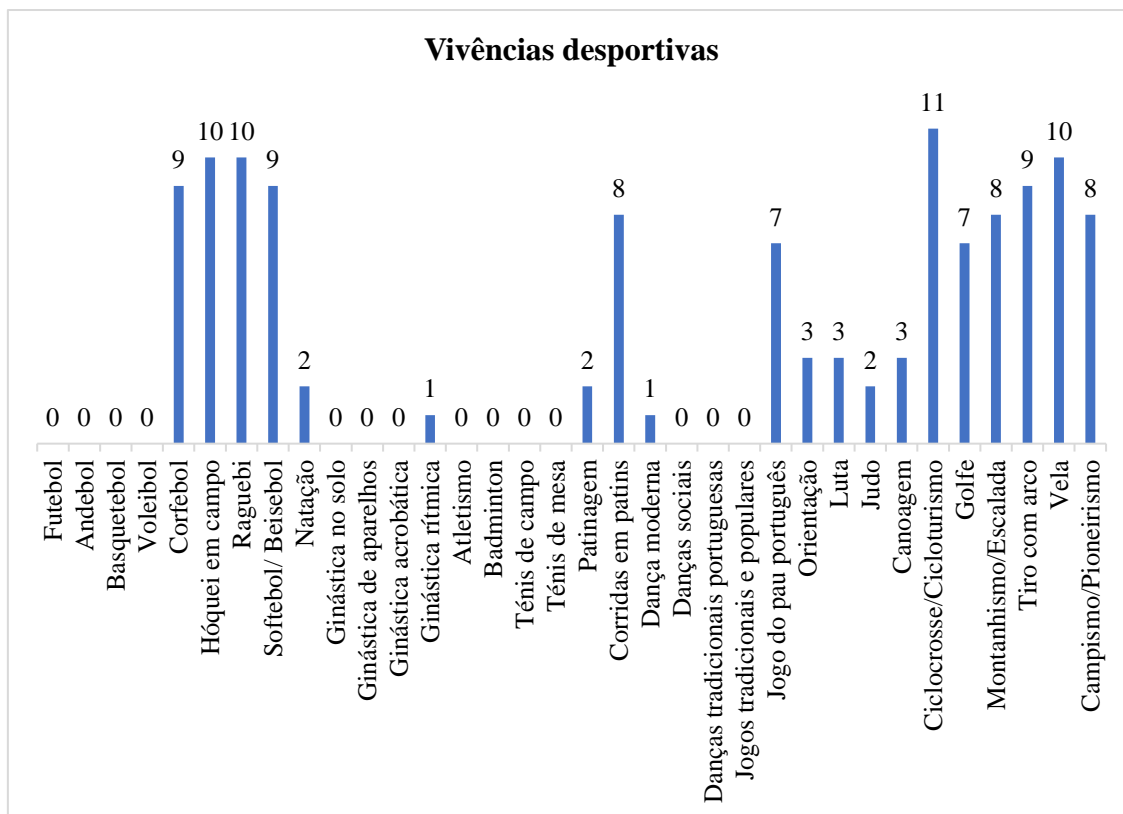


Gráfico 5 - Vivências desportivas dos alunos na EF

### 3.1.3.10. Aptidão física

A aptidão física tornou-se um ramo de enorme interesse, devido ao aumento do sedentarismo dos jovens e do conseqüente decréscimo da prática de AF por parte destes. Para além disto, a força, a resistência muscular e a flexibilidade estão inerentes à execução de qualquer tarefa motora, tendo um impacto abrangente no desenvolvimento das várias matérias de ensino, bem como nas alterações ao nível da composição corporal (Mendonça, Mendes, Carvalho, & Rodrigues, 2018).

A aquisição de níveis de aptidão física apropriados durante a infância pode ter efeitos positivos na vida adulta dos alunos. Posto isto, os professores de EF desempenham um papel importante nesta área, tendo em vista o aperfeiçoamento das componentes da aptidão física dos alunos (Luguetti, Ré, & Böhme, 2010).

No que respeita à composição corporal dos alunos, pudemos verificar que cerca de 87% destes estava na zona saudável quando nos referimos ao IMC e 80% encontrava-se na mesma zona ao nível da percentagem de massa gorda. Já quando olhámos para o perímetro da cintura, foi possível constatar que a totalidade da turma se encontrava na

zona saudável. No geral, a turma apresentava uma boa composição corporal, existindo apenas alguns casos a considerar, por não estarem na zona saudável em pelo menos um dos parâmetros avaliados, constituindo um possível risco para o aparecimento de doenças cardiometabólicas.

Fazendo uma análise do desempenho dos alunos nos testes da força de resistência, pudemos constatar que nos abdominais cerca de 33% destes precisava de melhorar o seu resultado. No que respeita às flexões de braços, existia uma maior percentagem de alunos que precisava também de melhorar o desempenho neste teste. No que concerne aos testes de força explosiva, pudemos verificar que 20% da turma precisava de melhorar o seu desempenho na impulsão horizontal, estando 60% da mesma situada na zona saudável. Na impulsão vertical, podemos afirmar que este foi o teste em que os alunos obtiveram os melhores desempenhos, não se verificando qualquer aluno no patamar negativo.

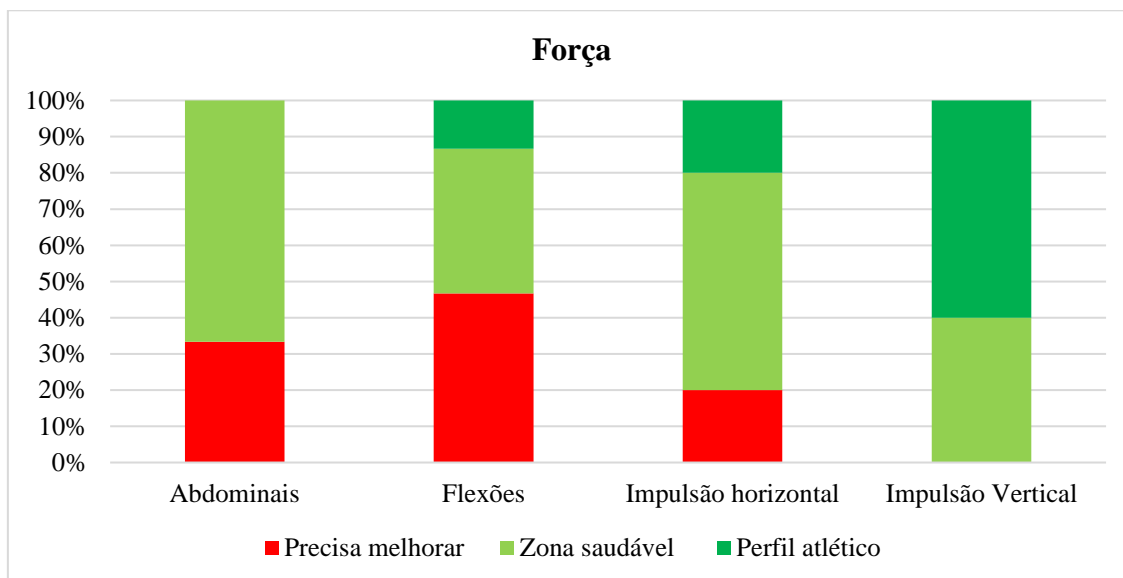


Gráfico 6 - Força dos alunos

Tendo em conta os resultados obtidos pela turma na agilidade, foi possível comprovar que este foi o teste com o desempenho mais negativo por parte dos alunos, visto que aproximadamente 67% dos alunos encontrava-se fora da zona saudável. No teste da velocidade, a turma teve um desempenho positivo, havendo ainda assim alguns casos que deviam melhorar os seus resultados.

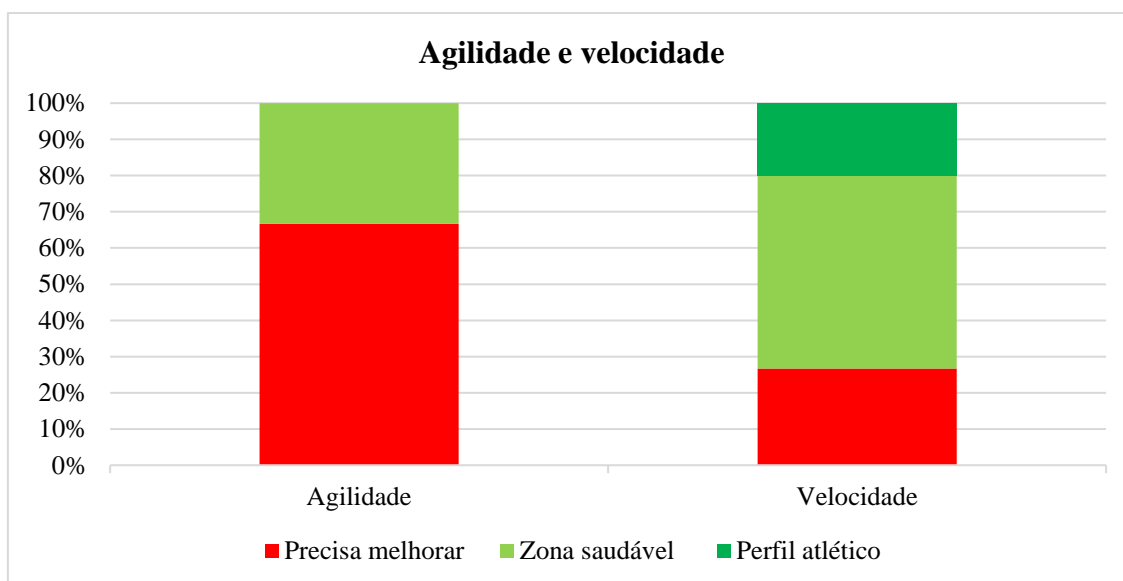


Gráfico 7 - Agilidade e velocidade dos alunos

Relativamente aos testes de flexibilidade, pudemos verificar que quase toda a turma conseguiu efetuar o teste de flexibilidade de ombros com sucesso, situando-se na zona saudável. Pelo contrário, o desempenho dos alunos no teste do “senta e alcança” foi mais negativo, uma vez que mais de metade da turma (54%) estava fora da zona saudável.

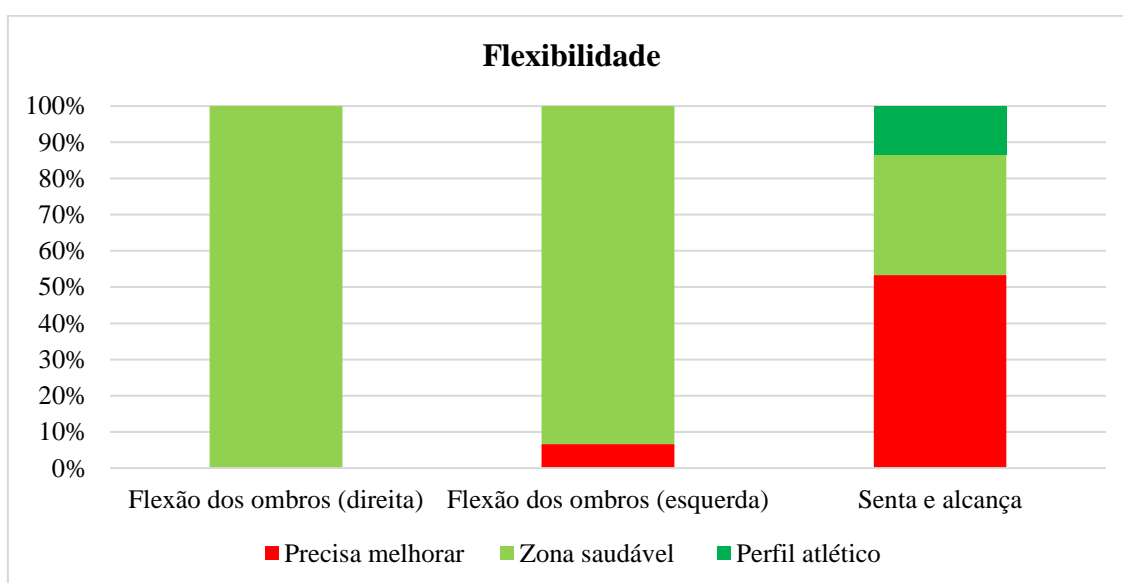


Gráfico 8 - Flexibilidade dos alunos

Tendo em conta os resultados obtidos na aptidão aeróbia, pudemos evidenciar que cerca de 53% dos alunos teve um desempenho negativo, na medida em que o número de percursos realizados não permitiu que estes integrassem a zona saudável.

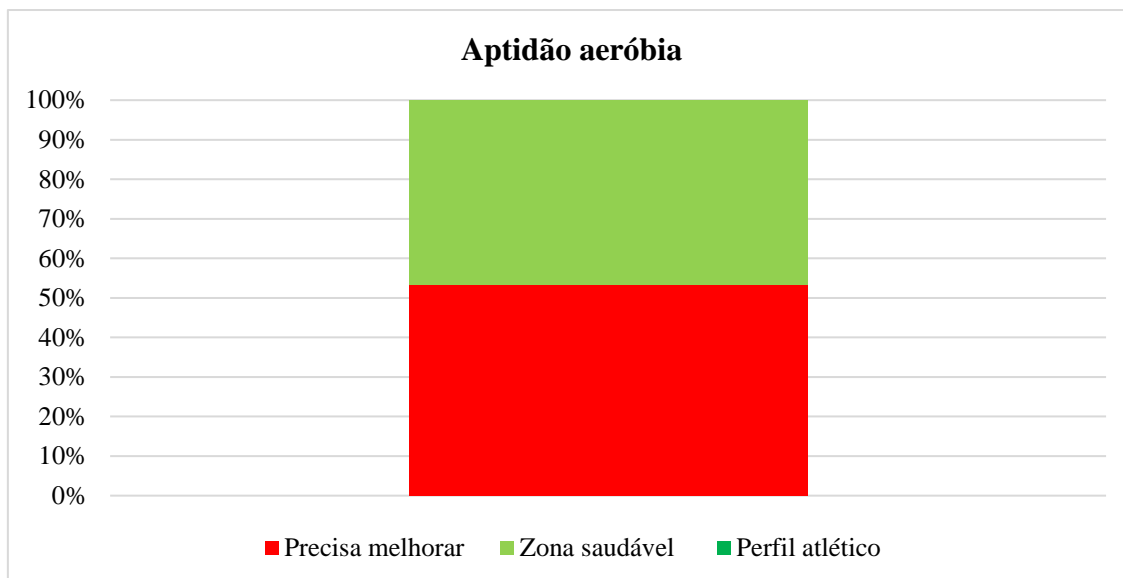


Gráfico 9 - Aptidão aeróbia dos alunos

#### 3.1.4. Considerações finais

A aplicação de todos estes instrumentos de avaliação, permite aos docentes da turma ter a noção das características dos alunos da mesma, sendo por isso um fator muito importante no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que estes dados concedem a possibilidade de serem definidas as estratégias e metodologias mais adequadas de intervenção perante os alunos em causa.

Deste modo, podemos concluir que cerca de metade da turma tinha uma perceção positiva relativamente à escola, havendo, no entanto, uma perceção indiferente ou negativa por parte dos restantes alunos. No que respeita às competências pessoais e sociais, a turma apresentou os resultados mais baixos no parâmetro da resolução de problemas, fruto das práticas e ideologias mais tradicionais que continuam a ser implementadas na EF, impossibilitando que os alunos possam refletir sobre as suas ações e resolver os problemas com os quais são confrontados durante as aulas. Relativamente às dinâmicas de grupo, pudemos evidenciar claramente dois casos na turma que foram muitas vezes rejeitados pelos colegas.

Quanto à prática de AF, foi possível verificar que a maioria da turma apresentou índices baixos, na medida em que a quantidade de vezes que era praticada durante uma semana, com duração superior a 60 minutos, não atingia os patamares desejados. No que concerne à perceção dos alunos sobre a EF, aproximadamente metade da turma tinha uma

percepção indiferente, sendo que procurámos, sempre que possível, aplicar exercícios e tarefas que tivessem uma componente desafiante e incentivadora, com o intuito de fomentar o gosto dos alunos pela disciplina e aumentar a motivação dos mesmos. Por fim, ao nível da aptidão física, foi possível constatar que a turma apresentou algumas lacunas, principalmente no que toca à força de resistência, à agilidade, à flexibilidade dos membros inferiores e à aptidão aeróbia, sendo que procurámos reforçar estas componentes aquando da abordagem da aptidão física, na medida em que todas elas influenciam diretamente o desempenho físico dos alunos nas várias matérias e a preservação da saúde. Para além disso, este tipo de dados permite que os alunos tenham informações mais concretas sobre a sua condição física, estimulando-os a compreender os resultados alcançados e a desenvolver competências para se tornarem mais ativos, bem como a interpretar e planificar programas de atividade física fora do contexto escolar (Rodrigues, 2014).

Importa salientar, que perante a realização destas avaliações, o desempenho dos alunos pode ter sido influenciado por fatores como o nervosismo e a concentração dos mesmos, bem como pela compreensão da linguagem utilizada nos vários testes.

No que concerne à apresentação desta caracterização em CT, podemos dizer que a impressão que os docentes da turma tinham relativamente aos alunos, vai ao encontro dos dados obtidos através dos instrumentos utilizados. No entanto, temos a destacar um dado interessante, na medida em que um dos alunos mais rejeitados pelos colegas foi eleito o delegado da turma, o que poderá significar que estes, não querendo assumir esta função, decidiram escolher o aluno da turma com o qual tinham menos afinidade.

Para além disto, um docente da turma sugeriu que os resultados alcançados poderiam também ter sido influenciados pelo facto da turma não ser exatamente a mesma comparativamente ao ano letivo anterior, devido às escolhas que os alunos fizeram ao nível das disciplinas de formação específica. Porém, procurámos justificar que a realização de alguns testes ocorreu após um determinado tempo (1 mês).

### **3.2. Prática pedagógica no ensino secundário**

Durante o MEEFEBS, todos os alunos têm a possibilidade de lecionar uma turma de 3º ciclo ou secundário no âmbito do EP, com a supervisão dos professores orientadores científico e cooperante, bem como lecionar uma turma de 2º ciclo juntamente com os

restantes estagiários, sendo supervisionado pelo professor responsável pela turma e por um docente da UMA. Assim sendo, esta secção destina-se essencialmente à abordagem da prática didático-pedagógica efetuada ao longo do ano letivo com a turma de 12º ano de escolaridade.

### **3.2.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem**

O EP corresponde a um processo que nos permite vivenciar a prática profissional, através de uma aproximação entre aquilo que desenvolvemos ao longo da formação e a realidade interventiva, contribuindo para a compreensão de diversos fatores inerentes a este processo e para o desenvolvimento de competências próprias da atividade profissional (Anversa, Bisconsini, Teixeira, Barbosa-Rinaldi, & Oliveira, 2015).

Neste sentido, “o estágio deve se consolidar como um momento de formação e reflexão entre a dimensão científica, experimental, investigativa e reflexiva” (Anversa et al., 2015), sendo que essa experiência permite contribuir para uma formação que auxiliará o professor estagiário no processo de transição profissional.

No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental adotar uma metodologia que permita uma intervenção cada vez mais ajustada ao contexto em que estamos inseridos, a fim de potenciar as capacidades dos alunos. Segundo Vicente, Fernando e Lopes (2015), “para otimizar as transformações que podem ser alcançadas em cada indivíduo (...) é essencial dominar uma metodologia que nos permita intervir de uma forma tão rentável quanto possível”. Para tal, essa metodologia deve ter em consideração três pilares fundamentais, sendo eles o diagnóstico, a prescrição e controlo.

Assim sendo, o diagnóstico permite identificar as características, capacidades e potencialidades dos indivíduos, havendo a necessidade de levantar hipóteses para que possamos refutá-las posteriormente, através da análise das variáveis que as influenciam. Após efetuado este diagnóstico, dá-se início a fase da prescrição que visa responder às necessidades de cada indivíduo detetadas na fase anterior. Assim sendo, a prescrição permite estabelecer uma intencionalidade própria nos exercícios com o intuito de ver alcançadas as transformações pretendidas, sendo necessário o domínio de estratégias didático-pedagógicas que permitam rendibilizar a intervenção docente. Por fim, o controlo permite verificar a evolução dos indivíduos ao longo do processo, aferindo se

essas estratégias foram as mais adequadas para as transformações pretendidas (Vicente, Fernando, & Lopes, 2015).

No entanto, os problemas associados à prática docente não incidem apenas em questões instrumentais, na medida em que “abrangem diversas situações como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir” (Caldeira, 2019). Nesta lógica, não basta simplesmente aplicar um conjunto de conhecimentos e procedimentos, sem se ter consciência de que maneira estes podem contribuir para o desenvolvimento da prática profissional, ou seja, o professor deve assumir uma atitude reflexiva que permita tomar decisões constantemente, procurando dar resposta a um contexto de enorme complexidade como é o da educação.

De acordo com Nunes e Cartier (2010), a EF deve ter uma intencionalidade própria na perspetiva de possibilitar a reflexão que permita aos alunos “constatar, interpretar, compreender, explicar e transformar a realidade social em que está inserido”. Para que isso aconteça, “o professor deve agir como mediador do conhecimento e estimulador de reflexões”, evitando que os conteúdos sejam transmitidos “de forma pré-determinada e fragmentada” (Nunes e Cartier, 2010). Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem deve procurar responder a uma diversidade nos procedimentos adotados, bem como a uma complexidade nas condições de apreensão do conhecimento, a fim de tornar o processo mais significativo e com possibilidades de atribuir outras interpretações às ações pedagógicas.

### **3.2.2. Planeamento anual**

Segundo Inácio et al. (2014), “o processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina”. Além disto, pode ser caracterizado como uma perspetiva global que visa enquadrar o programa de ensino ao contexto em que estamos inseridos, orientando todo o processo de ensino consoante as orientações do grupo de EF e o programa nacional da disciplina, sendo neste processo que o princípio da diferenciação curricular se verifica mais acentuadamente.

O planeamento anual (PA) diz respeito a um documento orientador da PL, que contempla os objetivos e as estratégias a seguir, ou seja, trata-se de um instrumento

pedagógico que serve de orientação durante o ano letivo, de forma a atingir os objetivos a que nos propomos, sendo, portanto, algo flexível, na medida em que pode ser sujeito a alteração, caso seja necessário. Segundo Umpierre (2020), o planeamento deve corresponder a uma ação sistematizada e pautada em conteúdos e objetivos, que visem contribuir para a formação de indivíduos críticos ao longo das aulas. Deste modo, o planeamento pode ser visto como uma ferramenta que auxilia o professor, sendo que o mesmo deve ser delineado numa perspetiva de facilitar o processo de ensino, a fim de garantir o alcance dos objetivos definidos.

Apesar do planeamento ser visto como um aspeto fundamental no processo de ensino-aprendizagem, o mesmo caracteriza-se como uma das principais dificuldades vivenciadas por professores estagiários durante o ano de EP e isto ocorre maioritariamente pelo facto deste planeamento ser efetuado para uma realidade com a qual os estagiários não estão familiarizados, dada a pouca experiência que possuem (Inácio et al., 2014).

Após ter ficado definido o ciclo de ensino e o ano de escolaridade em que desempenharíamos o EP, houve a necessidade de proceder a um conjunto de procedimentos com o intuito de delinear todo o processo de ensino-aprendizagem e que nos auxiliaram na construção do PA. Deste modo, procurámos numa primeira fase aceder a documentos que explanassem a dinâmica existente na EBSGZ, nomeadamente o PEE e o RIE.

No que diz respeito ao PEE, o mesmo apresentava uma caracterização da escola e do contexto, do mesmo modo que permitiu compreender os objetivos, metas, indicadores e estratégias a que a escola se destinava alcançar durante o quadriénio 2018-2022. O RIE, permitiu verificar as normas que regem o funcionamento da escola, principalmente no que toca ao regime de administração e gestão da mesma, bem como aos direitos e deveres dos membros que constituem a comunidade educativa. Em seguida, foi necessário consultar os documentos relacionados com o sistema de ensino e a disciplina de EF, como é o caso do PASEO e das AE.

No momento da conceção do PA, é importante considerar o que é referido no documento relacionado com o PASEO, dado que este:

Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. (Martins et al., 2017, p. 8).

Tendo em consideração documentação como o perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória, as AE e o programa nacional da disciplina, existem determinadas finalidades que devem ser atingidas na EF e que devem por isso ser consideradas aquando da realização do PA. Assim sendo, o PA deve procurar desenvolver os conhecimentos e as competências associadas ao aperfeiçoamento e manutenção das capacidades motoras, considerando ainda a aptidão física, atitudes e valores. Deve também procurar incitar à compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas inerentes à prática das várias atividades, onde se valorize a ética, o espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação, a solidariedade e a consciência cívica, bem como reforçar o gosto pela prática de AF através do aprofundamento da compreensão acerca da importância desta para a saúde.

Relativamente às AE, as mesmas correspondem a documentos que visam orientar o desenvolvimento curricular nas áreas de competências inscritas no PASEO, sendo apresentados os objetivos gerais e comuns a todas as áreas, como também os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado e de capacidade e atitudes a desenvolver pelos alunos na disciplina.

Ao longo do relatório, existe uma maior prevalência das AE, em detrimento do programa nacional da disciplina, uma vez que este foi revogado pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Contudo, se acedermos aos anexos disponíveis no documento das AE, podemos verificar muitos dos conteúdos que estavam presentes no programa. Apesar disso, não podemos deixar de fazer referência ao respetivo programa, pois o mesmo ainda se encontrava em vigor durante o ano letivo em que decorreu o EP.

Para além disso, importava também aceder a outras informações de relevo para a disciplina, como é o caso dos recursos disponibilizados pela escola, sejam eles materiais

ou espaciais, as matérias delineadas pelo grupo disciplinar de EF e os critérios de avaliação definidos para cada domínio da disciplina. Visto que se tratava de uma turma de continuidade, procurámos ainda recorrer ao dossier dos estagiários do ano letivo anterior, a fim de retirar informações pertinentes sobre as vivências, potencialidades, fragilidades e necessidades dos alunos, bem como compreender o projeto curricular de turma, específico para a EF, onde foram estabelecidas matérias de ensino a abordar durante o ensino secundário, de acordo com uma avaliação inicial realizada no 10º ano de escolaridade.

Após a recolha de todas estas informações fundamentais para a concretização do PA, como referido anteriormente, foram aplicados diferentes instrumentos no âmbito da investigação do EFERAM-CIT, com recurso a questionários e entrevistas que permitiram a recolha de informações concretas e relevantes para o desenvolvimento da PL. Neste contexto, a avaliação diagnóstica assume um papel fundamental, na medida em que:

(...) é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a correções ou alterações na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário. (Jacinto et al., 2001, p. 25).

Contudo, durante todo o processo de ensino, a avaliação formativa deve ser assumida como um aspeto essencial do desenvolvimento curricular, permitindo assim que o ensino e o respetivo planeamento deste possa ser reformulado com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos (Araújo, 2007). Neste sentido, apesar do PA ter em consideração os resultados alcançados pela turma na avaliação diagnóstica, o mesmo foi sendo reajustado ao longo do ano letivo através da avaliação formativa, a fim de respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos, na medida em que restringir este processo apenas à avaliação diagnóstica poderia comprometer o desenvolvimento das competências dos alunos, por se tratar de um momento de avaliação específico.

Além do mais, o início do ano letivo ficou marcado pelas orientações emanadas pela Direção-Geral da Educação, que tendo por base a Orientação n.º 030/2020 da Direção-Geral da Saúde, definiu o documento orientador para a realização em regime presencial das aulas práticas de EF. Segundo estas orientações, que visam apoiar as escolas, bem como os profissionais, os alunos e os encarregados de educação, o desenvolvimento curricular da EF teria de ser realizado com diversos condicionalismos consoante determinadas medidas preventivas devido à situação pandémica.

Assim sendo, deviam ser privilegiados os espaços exteriores para a realização das aulas desta disciplina, devia haver a lavagem e/ou desinfeção das mãos de todas as pessoas que circulem nas instalações desportivas e noutros locais onde estivesse a ocorrer prática desportiva, deviam ser adotadas estratégias que garantissem o distanciamento mínimo entre os alunos durante a prática das tarefas da aula, devia ser evitada a partilha de material que não fosse higienizada entre utilizações e deviam ser promovidas essencialmente atividades de cariz individual que permitissem respeitar o distanciamento físico.

Atendendo a todas estas orientações para a EF, ficou definido em reunião conjunta dos grupos de EF da EBSGZ, que seriam consideradas as respetivas recomendações, havendo o compromisso de todos os docentes, privilegiando assim atividades predominantemente individuais, não havendo a possibilidade de os alunos realizarem partilhas de material até ordem em contrário por parte das entidades competentes.

Para além de tudo isto, importa ainda fazer referência ao modo como a escola estava organizada em termos curriculares, na medida em que a mesma adotou um planeamento por semestres durante o ano letivo, sendo este o segundo ano dentro destes moldes. Esta organização por semestres surgiu mediante o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, onde estão definidos “os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas” (Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho).

Apesar deste planeamento semestral corresponder a um projeto recente no seio das instituições escolares, existem algumas evidências de que esta organização possui determinadas vantagens comparativamente ao planeamento por períodos. Neste sentido, podemos dizer que “na base da semestralidade está a primazia da dimensão pedagógica,

(...) que facilita a introdução de novas práticas, designadamente em relação à avaliação” (Costa, Almeida, Dorotea, & Viana, 2020), havendo assim uma centralidade da avaliação formativa perante as aprendizagens dos alunos, uma diminuição da pressão exercida sobre os alunos, uma valorização da componente formativa da avaliação. Para além disso, esta organização por semestres permite uma divisão equitativa das semanas letivas, proporcionando o bem-estar dos docentes e potenciando o trabalho colaborativo entre estes, bem como promove o sucesso educativo dos alunos.

O facto deste tipo de organização permitir um espaçamento temporal entre as avaliações sumativas, acredita-se que existe uma possível “gestão do currículo mais ajustada aos alunos e às suas necessidades” (Costa et al., 2020), havendo também a possibilidade de a semestralidade facilitar a introdução de novas metodologias de ensino.

Tendo em conta que presenciámos ambos os modos de organização escolar, seja enquanto aluno no formato por períodos, seja enquanto professor estagiário no formato por semestres, consideramos que um planeamento semestral possibilita aos alunos um maior contacto com as matérias de ensino, acarretando conseqüentemente um maior tempo de aprendizagem nas mesmas, sendo essencial que o RIE e o sistema de rotação das instalações desportivas estejam de acordo com o modelo em causa.

Porém, umas das dificuldades com as quais fomos confrontados na concretização do PA, prendeu-se com este aspeto, na medida em que, apesar da escola estar organizada por semestres, os cronogramas das matérias de ensino a desenvolver em cada ciclo de ensino e o sistema de rotação das instalações estavam organizados por períodos, verificando-se uma incongruência em termos organizacionais.

Para além disso, existem outros fatores que podem ser vistos como constrangimentos associados a este modelo de organização, nomeadamente o menor controlo por parte dos encarregados de educação em relação aos seus educandos, bem como a perceção que os alunos possuem no que toca às aprendizagens adquiridas e às dificuldades apresentadas, uma vez que a realização de avaliações no final de cada semestre pode deturpar essa perceção. O facto de haver menos um momento de avaliação, comparativamente com a organização do calendário escolar por períodos, pode levar a que alunos tenham uma perceção distinta da realidade, no entanto, cabe a cada professor ir informando os mesmos sobre a sua evolução em termos de aprendizagens, para que tenham consciência do patamar em que se encontram.

Em suma, perante as dificuldades que podem surgir ao longo do ano letivo, “há que salvaguardar permanentemente a dinâmica e a flexibilidade do planeamento, ajustando os planos sempre que as informações recolhidas, por via da avaliação, o justifiquem” (Araújo, 2007), devendo haver uma constante análise do meio e realidade na qual estamos inseridos.

### **3.2.2.1. Calendarização anual das matérias de ensino**

Segundo o calendário escolar do ano letivo 2020/2021 delineado para o ensino secundário na EBSGZ, foram lecionados 66 blocos de 90 minutos (132 aulas de 45 minutos) no decorrer de todo o processo pedagógico, sendo que no primeiro semestre estavam previstos 36 blocos de 90 minutos (72 aulas de 45 minutos) e no segundo semestre 30 blocos de 90 minutos (60 aulas de 45 minutos).

Assim sendo, foi necessário recorrer a um conjunto de informações relacionadas com as diretrizes emanadas nas AE e no programa nacional da disciplina, como também as orientações definidas pelo grupo disciplinar de EF, sem esquecer a possibilidade de aplicar metodologias diversificadas no âmbito do projeto EFERAM-CIT.

Tendo como referência o documento das AE para a EF no que se destina ao ensino secundário, neste caso o 12º ano de escolaridade, os alunos devem ter a oportunidade de aperfeiçoar duas matérias da subárea de JDC (basquetebol, futebol, andebol e voleibol), uma matéria da subárea de ginástica e atletismo, uma matéria da subárea das atividades rítmicas expressivas (ARE), (nomeadamente dança, danças sociais e danças tradicionais), e duas matérias dos subdomínios de opção.

Para além disto, o programa nacional faz referência ao modelo de organização curricular adotado pelas escolas, que deve permitir aos alunos deste ano de escolaridade aprimorar as suas capacidades nas matérias de ensino da sua preferência, sendo que devem também permitir a melhoria da aptidão física geral e o desenvolvimento multilateral dos mesmos.

Contudo, podemos evidenciar que não é dada esta oportunidade aos alunos, por parte da escola, na escolha das matérias de ensino pretendidas pelos mesmos, sendo que a escola optou por definir um plano com as modalidades a abordar em cada ciclo de ensino, consoante os resultados obtidos através das provas de aferição, que permitiram

identificar grandes lacunas dos alunos em determinadas matérias. Apesar disso, se olharmos ao documento das AE, é reforçada “a possibilidade de as escolas e os professores fazerem uma gestão flexível do currículo, contextualizada e adaptada (...) a todos e cada um dos alunos” (Direção-Geral da Educação, 2018).

No que respeita às matérias de ensino a abordar ao longo do ano letivo, o grupo disciplinar de EF do ensino secundário (620) definiu que para o ano de escolaridade em causa, as matérias a desenvolver deveriam incidir sobre o voleibol, o ténis, o ténis de mesa, o atletismo, a orientação, a ginástica (solo/acrobática), a dança, o futebol e o badminton. Para além disto, no planeamento destas matérias é essencial considerar a atribuição e o sistema de rotação das instalações, na medida em que as características de algumas modalidades implicam que sejam abordadas em determinados espaços, existindo ainda normas de funcionamento e utilização das mesmas.

Considerando as matérias de ensino definidas pelo grupo de EF, podemos verificar que existem algumas incongruências comparativamente com o contemplado nas AE para esta disciplina. No caso da subárea de ginástica e atletismo, estas diretrizes referem que deve ser abordada apenas uma matéria da mesma, contudo, podemos constatar que ambas estão presentes na planificação das matérias a serem lecionadas. Apesar destas diretrizes indicarem também que nos subdomínios de opção devem ser abordadas duas matérias, ficou definido pelo grupo a abordagem de quatro matérias alternativas, mais concretamente, o ténis, o ténis de mesa, o badminton e a orientação.

No entanto, importa referir que estas diretrizes serviam de recomendação para os docentes, mediante as lacunas detetadas nas provas de aferição, sendo que cada professor deveria refletir sobre a abordagem das mesmas, definindo concretamente aquelas que necessitavam de ser mais trabalhadas, de acordo com as características específicas dos seus alunos, não havendo, portanto, qualquer obrigatoriedade em abordar todas as matérias definidas pelo grupo disciplinar.

Não podemos deixar de salientar a preponderância do projeto EFERAM-CIT na calendarização e planificação das matérias de ensino, na medida em que foi possível delinear e implementar metodologias de ensino inovadoras e diversificadas, como é o exemplo do MED no âmbito da aptidão física. Este tipo de modelo alternativo implica uma carga horária mais elevada e específica para a abordagem de determinada matéria de ensino, daí a sua influência perante a realização do PA.

Paralelamente, este projeto possibilitou, através da implementação dos questionários aplicados no início do ano letivo, a obtenção de informações relativamente às vivências desportivas da turma. Deste modo, podemos afirmar que os alunos já tinham vivenciado as modalidades de cariz coletivo, nomeadamente futebol, andebol, basquetebol e voleibol, bem como as matérias de ginástica (solo, aparelhos e acrobática), atletismo, badminton, ténis, ténis de mesa, ARE (dança, danças sociais e danças tradicionais) e jogos tradicionais e populares. O mesmo foi comprovado através da consulta do projeto de turma definido no 10º ano de escolaridade. No sentido oposto, pudemos evidenciar que ao longo da sua formação muitos alunos não tiveram a oportunidade de experienciar matérias de ensino alternativas como o corfebol, o hóquei de campo, o softebol/beisebol, a corrida em patins, o ciclismo/cicloturismo, o montanhismo/escalada, o tiro com arco, a vela e o campismo/pioneirismo. Tendo isto em consideração, importa fazer um balanço das vivências dos alunos, a fim de delinear as matérias de ensino a lecionar durante o ano letivo, selecionando por vezes matérias de carácter mais pontual, como foi o exemplo da orientação.

De forma a delinear melhor as matérias a abordar ao longo do processo de ensino-aprendizagem, procurou-se ter acesso a informações relativas ao desempenho dos alunos no ano letivo anterior com os respetivos docentes da turma, com o intuito de aferir as vivências que os mesmos tiveram, bem como as principais dificuldades apresentadas nas variadas matérias. Para além disso, importa também fazer referências às avaliações diagnósticas que foram realizadas, por terem contribuído bastante para uma análise mais ajustada da turma, possibilitando que o processo pedagógico pudesse ser o mais adequado possível.

Numa primeira fase, pretendíamos realizar a avaliação diagnóstica no início do ano letivo em todas as matérias de ensino, com o intuito de delinear melhor aquelas que seriam abordadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as potencialidades, necessidades e fragilidades evidenciadas pela turma. Porém, dadas as restrições impostas pela escola ao nível do funcionamento das aulas de EF devido à pandemia, não havia a possibilidade de avaliar a turma em determinadas modalidades conforme pretendido, condicionando assim esta intenção. Assim sendo, optámos por considerar as avaliações formativa e sumativa do ano letivo anterior na realização do planeamento e da calendarização anual, enquanto mais-valia para identificar as potencialidades e fragilidades dos alunos, a fim de definir as matérias de ensino a abordar

durante o ano letivo. Após terem ficado definidas as matérias de ensino a serem lecionadas, realizámos então a avaliação diagnóstica de cada uma no início da sua implementação.

Desta maneira, a definição das matérias a lecionar durante o ano letivo 2020/2021, bem como o momento de abordagem das mesmas, foi realizada tendo em conta: (i) os alunos, as suas vivências, potencialidades, fragilidades e necessidades; (ii) as normas e restrições impostas à EF pelas entidades de saúde com vista a prevenir a propagação da pandemia; (iii) as orientações elaboradas pelo grupo de EF e no projeto de turma, e (iv) ainda a distribuição dos espaços desportivos.

Levando em conta esta planificação e conjugando todas as variáveis apresentadas, podemos constatar que no primeiro semestre as matérias lecionadas passaram pelo atletismo, o voleibol e o ténis, incidindo ainda na aptidão física. No segundo semestre, as matérias abordadas incidiram nas ARE, no futebol, no basquetebol, no badminton e na orientação (apêndice 1).

Considerando que os JDC são matérias nucleares, é expectável que todos os alunos já tenham vivenciado estas modalidades. No entanto, tendo em conta as avaliações formativa e sumativa dos alunos no ano letivo anterior, foi possível apurar que os mesmos continuavam a apresentar lacunas no futebol, nomeadamente no que toca às ações tático-técnicas do jogo, sendo pertinente intervir a este nível para que estes pudessem progredir e evoluir nesta modalidade. Uma vez que o basquetebol apresenta objetivos que, em certa medida, são comuns aos presentes no futebol, foram abordadas ambas as modalidades numa perspetiva politemática. Para além disto, apesar de todos os alunos já terem vivenciado a modalidade de voleibol, através de relatos e conversas com os mesmos, verificou-se que estas vivências foram poucas.

No que se refere às ARE, a mesma incidiu na dança, nas danças sociais e nas danças tradicionais, em especial as de cariz regional, como por exemplo o “Bailinho da Madeira”, valorizando assim a cultura da nossa região. Porém, foram tidas em conta as restrições impostas no início do ano letivo, onde foi definido que nas aulas de EF não era permitido que houvesse qualquer contacto entre alunos. Para além disto, no ano anterior os alunos vivenciaram apenas uma dança social, sendo pertinente que estes desenvolvessem também outros tipos de dança, procurando assim diminuir ou eliminar possíveis inibições que possam existir perante a prática desta matéria de ensino.

Quanto ao atletismo, optámos por abordar esta matéria em detrimento da ginástica, na medida em que a turma foi alvo de uma intervenção mais pormenorizada nos anos letivos anteriores através de modelos de ensino específicos, que permitiram aos alunos desenvolver consideravelmente as suas competências na ginástica. Deste modo, considerámos pertinente incidir no atletismo, por corresponder a uma matéria básica a nível de formação atlética para as restantes matérias de ensino.

Tendo em conta as matérias alternativas, a turma teve aulas destinadas à abordagem do ténis, na medida em que a mesma apresentava ainda algumas lacunas no que respeita aos movimentos básicos e à funcionalidade do jogo desta modalidade. Para além disto, foram também abordadas as matérias de badminton e orientação, visto que apresentam, de certo modo, especificidades comuns às matérias nucleares e os alunos não tiveram a oportunidade de experienciar as mesmas no ano letivo transato, em virtude do encerramento dos estabelecimentos de ensino.

No que respeita à aptidão física, foi aplicado o MED com vista a responder às necessidades dos alunos no que respeita a este parâmetro, através dos dados obtidos nos testes de avaliação realizados no início do ano letivo. Consoante as fragilidades identificadas nestes testes, os alunos deveriam procurar dar mais ênfase aos exercícios que dessem resposta às mesmas. Considerando as restrições impostas às aulas de EF, que nos impossibilitaram de abordar determinadas matérias nos moldes pretendidos, procurámos com a aplicação deste modelo dar maior ênfase à aptidão física, dado que houve um aumento da ponderação atribuída a este domínio de avaliação.

Tendo em conta os critérios presentes nas AE relativamente às matérias a desenvolver em cada ciclo de ensino, podemos verificar que os mesmos não foram cumpridos na totalidade perante este planeamento. No entanto, procurámos lecionar mais matérias além daquelas que os programas definem através das condições de possibilidade de abordagem, pois é importante que se recorra a um leque variado de matérias que possibilitem ao aluno desenvolver as suas competências motoras, evitando condicionar os mesmos pelas características específicas inerentes a cada matéria (Abreu, Félix, Carvalho, & Correia, 2014). Para além disso, pretendíamos dotar os alunos de meios que possam utilizar no futuro em relação à prescrição de atividade física e à planificação de várias atividades, visto que se tratava de uma turma em final de ciclo.

Atendendo ao planeamento idealizado, consideramos que um ponto fraco do mesmo se prendeu com a organização das aulas e a sequência das matérias abordadas ao longo do ano letivo, visto que foi adotado um modelo de organização por blocos em todas as matérias de ensino. Uma vez que neste modelo “a sequência de abordagem das modalidades é determinada pelo esquema de rotação das turmas pelos espaços de aula (...) e em que o tratamento de uma matéria em cada turma se circunscreve ao bloco de aulas que lhe são distribuídas no espaço” (Jacinto et al., 2001), poderão ocorrer falhas no que respeita ao desenvolvimento das competências dos alunos, na medida em que este modelo pode não depender da interpretação realizada pelo professor acerca das necessidades e limitações da turma.

Para além disso, este modelo não se pauta por assumir uma visão global do processo de ensino-aprendizagem, dado que as aprendizagens motoras acabam por ser tendencialmente concentradas, havendo o risco de os alunos ficarem desmotivados durante a abordagem de uma dada atividade (Gonçalves, 2013). Isto impossibilitou a existência de uma fase de aquisição e uma fase posterior de consolidação e/ou reforço das aprendizagens nas diferentes matérias de ensino. Porém, a adoção deste modelo prendeu-se em muito com as grandes limitações impostas pela escola para as aulas de EF, não sendo possível abordar conteúdos de determinadas matérias de ensino em alguns momentos do ano letivo. Assim sendo, tínhamos a consciência de que a implementação deste modelo ao longo do ano letivo acarretava vantagens e limitações.

Neste sentido, poderíamos ter utilizado um modelo de organização por etapas por ser “um modelo mais equilibrado, que permite realizar aprendizagens mais abrangentes, com um nível de consolidação superior e que pode afastar situações de saturação em determinada matéria” (Gonçalves, 2013). No fundo, podemos constatar que este modelo vai mais ao encontro das necessidades da turma, havendo uma maior continuidade na formação dos indivíduos e uma distribuição ao nível das aprendizagens motoras, evitando ainda a distribuição das matérias pela obrigação da lecionação das mesmas durante um conjunto de aulas.

Relativamente à dinâmica das aulas, as mesmas podem ainda ser dinamizadas numa perspetiva monotemática ou politemática. As aulas monotemáticas caracterizam-se por possibilitar um maior controlo de tudo o que acontece durante as mesmas, ao passo que as aulas politemáticas garantem uma maior motivação dos alunos e uma melhor distribuição da frequência de estímulos associados às matérias desenvolvidas (Lino,

2013). Para além disso, as aulas politemáticas permitem distribuir as aprendizagens no tempo com o propósito de facilitar a aquisição e retenção das mesmas, havendo uma maior exigência na gestão do processo de ensino-aprendizagem e as aulas monotemáticas destinam-se ao ensino individualizado de cada matéria (Vieira, 2019). Segundo Gouveia, Simões, Nóbrega, Teixeira e Lopes (2017), nas aulas politemáticas “o professor pode escolher se pretende solicitar características semelhantes ou diferentes entre as matérias de ensino”.

Neste sentido, as aulas foram maioritariamente de cariz monotemático, apesar de procurarmos estabelecer uma certa transversalidade entre matérias relativamente ao desenvolvimento das competências dos alunos quando houve essa possibilidade. Contudo, implementámos a dinâmica politemática perante a abordagem das matérias de ensino de futebol e basquetebol, em virtude de os exercícios idealizados apresentarem fatores comuns a ambas as modalidades e que podiam ser transferíveis entre elas, devido aos princípios de jogo inerentes às mesmas, pois “para se alcançar o efeito pretendido, este tipo de aulas devem ter custos tão reduzidos (...) quanto possível, mantendo-se os benefícios, fruto da otimização das experiências” (Gouveia, 2017).

De acordo com a taxonomia de Fernando Almada, o agrupamento das atividades desportivas deve ter como referência as principais características, variáveis e comportamentos solicitados em cada grupo, comportamentos esses que nos permitem compreender as atividades desportivas, a fim de definir intencionalmente os exercícios mais adequados para o desenvolvimento de cada matéria. Deste modo, “uma taxonomia funciona como um modelo, uma representação, em que (...), na impossibilidade prática de representar tudo (...) se salientam os aspetos considerados como os mais importantes para resolver os problemas que na altura enfrentamos” (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008).

Durante a conceção do PA “(...) é importante que o professor seja capaz de analisar e identificar instrumentos dos quais se possa servir para tornar a sua intervenção mais rentável e eficaz” (Freitas, 2015). Posto isto, o recurso a esta taxonomia permite compreender os comportamentos que são predominantemente solicitados em cada atividade, com um intuito de realizar uma interpretação mais adequada dos contextos.

Porém, este modelo não abarca as matérias de ensino, mas sim as atividades desportivas, havendo matérias que não são referenciadas na respetiva taxonomia, ou seja,

apesar do modelo permitir aumentar a eficiência na gestão e orientação das atividades desportivas (Almada et al., 2008), devemos procurar assumir uma visão mais formativa no contexto de ensino, olhando para as matérias de ensino enquanto meios para os alunos desenvolverem conhecimentos e capacidades, considerando o valor educativo da atividade física eclética, em detrimento de um aperfeiçoamento a nível desportivo.

Em suma, podemos dizer que o PA efetuado no início do ano letivo para a disciplina de EF não foi cumprido na íntegra, em consequência da suspensão das aulas presenciais para os alunos do 3º ciclo e ensino secundário em todos os estabelecimentos de ensino, através da Resolução n.º 19/2021, de 12 de janeiro, devido ao aumento considerável do número de casos relativos à pandemia, havendo a necessidade de reestruturar o respetivo planeamento, dando-se prioridade ao desenvolvimento da aptidão física durante o período de confinamento.

### **3.2.3. Unidades didáticas**

Ao longo dos anos tem-se evidenciado a prática do modelo tradicional de ensino, em que este processo se reduzia à pessoa do professor, havendo um foco para aquilo que era o resultado final (Freire, 2010). Neste sentido, a necessidade de adotar metodologias de ensino mais ativas e “que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem, tem vindo a ganhar corpo e substância na reforma educativa” (Mesquita, Pereira, Araújo, Farias, & Rolim, 2016). Este tipo de abordagens centradas no aluno, permitem a “valorização dos processos cognitivos dos alunos, da tomada de decisão e da compreensão das situações-problema” (Mesquita et al., 2016), sendo que o professor deve se assumir como um agente facilitador ao nível da aprendizagem.

Segundo Pais (2012), olhar para uma estruturação didática apenas como um conjunto de unidades didáticas (UD) a aplicar durante um determinado tempo, corresponde a um erro primário na perspetiva didática, na medida em que não favorece “o desenvolvimento do princípio didático fundamental da interação plena entre as formas de aprender e ensinar”, ou seja, as UD dizem respeito a espaços de organização didática em relação à forma de atuar no processo pedagógico.

Uma UD corresponde a um conjunto de aulas que apresentam estruturas de organização idêntica, tendo em vista a persecução de um conjunto determinado de

objetivos, sendo que o número de aulas perante cada unidade de ensino deve ser suficiente para o alcance dos respectivos objetivos (Quina, 2009).

De acordo com Raposo e Osório (2016), as UD pressupõem um conjunto de processos que devem estar ligados de forma coerente e lógica, atendendo a uma dinâmica ao nível da sua estrutura que relacione as diferentes áreas de interdisciplinaridade.

A UD corresponde a um nível de planeamento mais pormenorizado das matérias de ensino, construída de forma lógica e que permita uma aprendizagem progressiva por parte dos alunos, mediante a definição de objetivos reais numa perspetiva de ensino coerente (Cunha, 2016). Na mesma lógica, os conteúdos e a estrutura inerente às UD depende dos objetivos delineados, das indicações sobre cada matéria e das linhas metodológicas presentes nos programas e no PA, ou seja, este nível de planeamento deve garantir uma “sequência lógico-específica e metodológica” das diferentes matérias, procurando orientar a ação pedagógica do professor e assegurar um contributo visível no desenvolvimento das competências dos alunos (Cunha, 2016).

Considerando que as UD se caracterizam como um processo contínuo na busca pelo caminho a seguir e adequando os processos aos fins, estão inerentes várias fases perante a sua lecionação, como é o exemplo da planificação de todo o processo pedagógico, sendo que esta assume um papel preponderante ao longo do mesmo em termos de organização e do sucesso da sua implementação. No fundo, uma UD depende da relação entre todos os elementos que têm influência no processo de ensino-aprendizagem (Veríssimo, González, & García, 2016).

Segundo Andrade (2013), “(...) as unidades didáticas são um instrumento que ajuda a organizar as aprendizagens e a articular conhecimentos (...)”, sendo que o processo pedagógico “torna-se motivador quando a partir de um elemento integrador, o professor consegue levar os seus alunos a construir novos conhecimentos”. Para tal, é essencial que a metodologia empregue nas UD tenha um cariz motivador, apresentando objetivos claros, uma intervenção adequada e recursos apropriados (Carmona, 2012). No entanto, à luz de um estudo realizado por Lopes, Silva e Filho (2020), é possível constatar que os principais desafios na elaboração de UD por parte de professores estagiários prendem normalmente com a definição das metodologias idealizadas e a avaliação da aprendizagem.

Em conformidade com Heerdt e Batista (2016), apesar de não se conseguir prever tudo o que pode vir a acontecer ao longo de um processo formativo, é fundamental que exista “(...) uma proposta de intervenção suficientemente elaborada para favorecer o processo de aprendizagem”. Para além disso, essa estruturação deve ter em consideração possíveis mudanças que possam ocorrer, estando aberta às mesmas e evitando que a intervenção resulte da improvisação. Assim sendo, houve a necessidade de dinamizar as UD que pudessem sustentar toda a nossa intervenção na prática pedagógica, apresentando toda a informação pertinente (apêndice 2).

Uma vez que as UD necessitam de ser planificadas adequadamente, Quina (2009) define princípios orientadores que norteiam a operacionalização de decisões, sendo eles: (i) o “princípio da repetição”, em que as habilidades motoras devem requerer repetição em contextos diversificados e numa perspetiva de qualidade; (ii) o “princípio da abordagem concentrada da matéria”, a fim de proporcionar aos alunos tempo e oportunidade de consolidarem os principais conteúdos; (iii) o “princípio da variabilidade dos exercícios dentro das aulas”, com o intuito de promover exercícios suficientemente diversificados e que solicitem competências de vários domínios; (iv) o “princípio da especificidade”, onde devemos proporcionar aos alunos situações de aprendizagem com uma carga e estrutura afetiva semelhante a contextos reais e competitivos, e (v) o “princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da unidade”, aumentando o nível de exigência das situações de aprendizagem mas com pouca variação de aula para aula, evitando o risco dos alunos vivenciarem apenas situações experimentais.

Por sua vez Pais (2012), faz referência a elementos didáticos essenciais que devem estar presentes na estrutura de uma UD numa perspetiva global e integrada, nomeadamente: (i) os “elementos didatológicos”; (ii) a “seleção e sequenciação do conteúdo programático”; (iii) o “desenho dos percursos de ensino-aprendizagem”, e (iv) a avaliação. Deste modo, os “elementos didatológicos” assentam na fundamentação, na caracterização do contexto de ensino-aprendizagem e na definição dos objetivos didáticos. O “desenho dos percursos de ensino-aprendizagem” define os critérios para a seleção e integração das situações de aprendizagem, bem como os princípios da progressão. Por fim, a avaliação permite a reflexão e reajustamento da prática educativa.

No meu ponto de vista, na dinamização de uma UD devemos ter em consideração o contexto em que a instituição escolar está inserida, bem como o grupo de alunos com

os quais intervimos, o delineamento de uma sequência lógica de conteúdos que possibilitem a progressão nas aprendizagens e os princípios educativos determinados para o ciclo de ensino. Para além disso, importa assumir uma certa flexibilidade em relação ao desenvolvimento das competências dos alunos, na medida em que estes possuem características e motivações distintas, sem esquecer a preponderância da avaliação durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, procurámos realizar as UD ao longo do ano letivo de acordo com as seguintes variáveis: (i) Enquadramento em relação às matérias de ensino abordadas, procurando justificar a sua implementação perante os critérios assumidos nos programas nacionais e pelo grupo disciplinar de EF; (ii) Caracterização das matérias de ensino associadas a cada UD, a fim de enquadrar as mesmas consoante os conteúdos presentes no programa nacional da disciplina, dado que “para analisar os efeitos pedagógicos (...) é importante saber como são solicitadas as entradas sensoriais e, portanto, quais os dados colhidos durante a atividade para a construção das respostas adequadas” (Almada et al., 2008); (iii) Resultados alcançados através da avaliação diagnóstica, permitindo definir posteriormente os conteúdos mais adequados às potencialidades, necessidades e fragilidades dos alunos, uma vez que este processo assume um carácter decisivo na organização do trabalho do professor com a sua turma, bem como “possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a correções ou alterações na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário” (Jacinto et al., 2001); (iv) Definição dos objetivos transversais e comuns a todas as matérias de ensino abordadas ao longo do ano letivo, bem como dos objetivos específicos de cada unidade de ensino, sendo que os mesmos devem ir ao encontro dos descritores de desempenho e das finalidades de aprendizagem definidas no programa e pelo grupo curricular da escola (Pais, 2012); (v) Apresentação dos recursos materiais/espaciais disponíveis para planificar as aulas de forma mais adequada, visto que estes não correspondem em si a um conhecimento, no entanto auxiliam na construção do conhecimento e na compreensão do mesmo, permitindo também organizar o trabalho do professor (Botas & Moreira, 2013); (vi) Cronograma de sequenciação e extensão dos conteúdos/objetivos a desenvolver em cada matéria de ensino, enquanto modelo de organização didática que permite planear as aulas ao longo do ano letivo, sendo que esta estruturação se assume como uma competência

didático-pedagógica necessária no desempenho docente (Resende, Soares, & Moura, 2009); (vii) Estratégias didático-pedagógicas implementadas em cada UD, nomeadamente os modelos e métodos de ensino adotados, bem como as funções de ensino tidas em consideração, com o intuito de concretizar os objetivos definidos previamente, competindo ao professor escolher “as soluções pedagógica e metodologicamente mais adequadas, (...) para que os benefícios reais da atividade do aluno correspondam aos objetivos do programa, utilizando os meios atribuídos para esse efeito” (Jacinto et al., 2001); e (viii) Reflexão crítica acerca da implementação da UD e do desempenho dos alunos nos diferentes domínios de intervenção por meio da avaliação formativa e sumativa, verificando os progressos realizados pelos mesmos desde o início da lecionação de cada matéria de ensino, sendo a reflexão um caminho para intervir no contexto de forma intencional na qualidade de agente ativo e resiliente no seio de um processo dinâmico e evolutivo (Cardoso, Batista, & Graça, 2016).

#### **3.2.4. Planos de aula**

A prática quotidiana do professor de EF acarreta um conjunto de dificuldades normalmente vivenciadas em todas as escolas, entre elas “o acesso a um referencial teórico que venha a debater aspetos práticos sobre a elaboração de planos de aula” (Oliveira, Rocha, & Oliveira, 2018).

No entanto, antes de olhar para o plano de aula (PdA), é essencial focar a nossa atenção para outros aspetos que antecedem este processo de planeamento, a fim de permitir a construção de um instrumento bem preparado a este nível. Deste modo, o estudo de todos os aspetos inerentes ao planeamento visam organizar o trabalho do docente para o alcance mais facilitado dos objetivos, na medida em que o planeamento existe para evitar a improvisação, antecipar possíveis dificuldades e organizar a intervenção didática, de forma “que as aulas não sejam apenas execução de tarefas mecânicas e sem vida” (Oliveira et al., 2018). Para além disso, a inexistência deste planeamento por parte do professor, faz com que o mesmo possa ser comparado a um recreador.

Deste modo, o PdA corresponde à ponte de ligação entre aquilo que é o pensamento do professor e a ação do mesmo, levando a que os resultados de

aprendizagem alcançados pelos alunos provenham de uma adequada organização e estruturação do respetivo PdA (Quina, 2009).

O PdA pode ser visto “como um guião de intenções ou de atuação mutável, devendo assentar num rigoroso exercício de análise e de reflexão prévia” (Seabra, Silva, & Resende, 2016), sendo que este processo de planeamento atua numa perspetiva micro. Nesta lógica, a eficácia de uma aula está dependente da “qualidade da antecipação desta ação programada” em termos de organização e gestão de todos os recursos, devendo o PdA funcionar como uma previsão flexível da aula de acordo como uma determinada lógica, pertinência e exequibilidade, pois existem diversas variáveis que podem inviabilizar o mesmo (Seabra et al., 2016).

Nesta perspetiva, o PdA requer uma maior dedicação por parte do professor, analisando os conteúdos mais adequados para atender às necessidades de cada turma, ou seja, o PdA diz respeito à estruturação dos conteúdos e atividades a desenvolver ao longo das aulas enquanto sequência do que poderá ser desenvolvido num dia letivo (Lopes, Silva, & Filho, 2020).

Em termos estruturais, uma aula pode ser organizada de diversos modos, contudo o mais habitual na EF é o modelo tripartido, em que a aula possui três momentos distintos, mas articulados coerentemente, mais concretamente a parte inicial (10 a 25% do tempo total de aula), a parte intermédia (50 a 70% do tempo total de aula) e a parte final (10 a 15% do tempo total de aula). A parte inicial visa “a criação de um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo”, a parte intermédia corresponde à fase em que são desenvolvidos e consolidados os conteúdos, variando a sua estrutura “em função dos objetivos centrais da aula, da função didática da aula, dos exercícios selecionados, do número de alunos da turma e das condições materiais existentes”, e a parte final visa essencialmente “o retorno do organismo às condições iniciais” (Quina, 2009).

Segundo Oliveira, Rocha e Oliveira (2018), todo o planeamento resulta em última instância na dinamização de um PdA, sendo que o mesmo deve conter (i) uma explicação detalhada dos aspetos norteadores da aula, (ii) a definição dos objetivos a que nos destinamos alcançar, (iii) a descrição das tarefas a desenvolver ao longo da aula, (iv) a apresentação dos recursos e dos métodos a serem empregues, e (v) os modos de avaliação.

No ponto de vista de Quina (2009), existe um conjunto de premissas objetivas e sucintas que devem estar incluídas em qualquer PdA, independentemente do modelo utilizado, entre as quais (i) os objetivos delineados para cada aula, (ii) as propostas de aprendizagem mais pertinentes para o alcance desses mesmos objetivos consoante a sequência pretendida, (iii) “os critérios de êxito, as recomendações ou as regras de ação que os alunos devem procurar respeitar durante a realização de cada exercício”, (iv) o tempo destinado à execução de cada atividade, (v) a organização estrutural da turma e (vi) os recursos espaciais e materiais necessários para a implementação das diferentes tarefas.

Com o intuito de construir um PdA com uma estrutura e organização funcional e objetiva, procurámos ter em consideração as orientações para a elaboração deste planeamento conforme os autores supracitados, bem como acedemos a diferentes PdA realizados anteriormente por outros colegas estagiários. Assim sendo, de forma a contextualizar melhor cada um, os mesmos continham um cabeçalho que apresentava um conjunto de informações pertinentes, nomeadamente (i) o número da aula numa escala global e em relação a cada UD, (ii) a matéria de ensino a desenvolver, (iii) o local/escola em que a aula decorreria, (iv) o professor responsável pela sua dinamização, (v) o ano/turma e o número de alunos, (vi) a data e horário para a sua concretização, (vii) os recursos materiais necessários para o desenvolvimento da aula e por último (viii) os objetivos delineados para cada aula e matéria de ensino em causa.

Além dos aspetos introdutórios, procurámos também incluir (i) os exercícios a realizar ao longo da aula para desenvolver os conteúdos associados a cada matéria de ensino, (ii) a descrição e operacionalização dos mesmos incluindo possíveis variações, (iii) os objetivos específicos definidos para cada tarefa, (iv) a representação gráfica dos exercícios de forma a compreender melhor a sua dinamização, (v) os tempos parcial/total e (vi) um espaço para efetuar observações após a aula (apêndices 3 e 4).

Posto isto, o número da aula e a data em que se concretiza correspondem a aspetos “necessários na contextualização das atividades desenvolvidas” por contribuírem na organização das aulas e na eventualidade de aplicar novamente determinado PdA noutra momento do ano letivo, mediante alguns ajustes. Na dinamização de um PdA, também podemos referenciar a escola, sendo que através do conhecimento do contexto em que estamos inseridos, podemos dar sentido ao respetivo plano, a fim de perceber a pertinência das tarefas propostas (Oliveira et al., 2018).

Tendo em conta Oliveira e colaboradores (2018), no que toca à matéria de ensino a desenvolver, esta corresponde a um dos aspetos mais preponderantes num PdA, na medida em que após a definição da mesma, o professor pode recorrer às AE por apresentar uma variedade de conteúdos que podem ser trabalhados mediante as necessidades dos alunos. Para além disso, o autor refere ainda que a referência aos recursos necessários é essencial, dado que isto permite um reconhecimento do que é necessário para a aula, verificando previamente a disponibilidade destes na escola. Relativamente aos objetivos delineados, também correspondem a uma parte fundamental do PdA, sendo que estes devem estar perfeitamente balizados em coerência com o contexto e devem procurar assegurar o cumprimento dos mesmos.

No que se refere à descrição detalhada dos exercícios, esta assume um papel importante no PdA enquanto instrumento para planear o tempo de cada atividade, “para o momento da aula e para consulta posterior” (Oliveira et al., 2018). O tempo destinado à realização de cada exercício e da aula na sua totalidade permite que o trabalho desenvolvido seja bem distribuído em relação às possibilidades, devendo haver uma flexibilidade do mesmo para alcançar os objetivos definidos. Por fim, o espaço para observações sobre a aula, assume um carácter essencial, na medida em que permite melhorar o processo formativo do professor para intervir futuramente de maneira mais adequada quanto possível (Oliveira et al., 2018).

Perante a aplicação dos respetivos PdA, foi possível evidenciar algumas dificuldades durante o EP no que respeita a implementação deste instrumento de planeamento. Numa primeira fase, a grande dificuldade prendeu-se com o facto de estarmos muito apegados aos mesmos, recorrendo a estes diversas vezes para que nenhuma informação ou tarefa fosse esquecida. Porém, importa realçar que este comportamento foi minimizado ao longo do processo de ensino-aprendizagem, fruto da confiança e das vivências adquiridas durante as aulas.

Para além disso, com o decorrer das aulas fomos nos apercebendo que nem sempre é possível cumprir com os tempos estipulados para a realização de cada tarefa, na medida em que as atividades propostas podem não ser compreendidas na totalidade pelos alunos, havendo a necessidade de um período de adaptação às mesmas ou uma explicação com maior detalhe por parte do professor. Neste contexto, deve haver uma certa flexibilidade na intervenção docente devido aos diferentes ritmos de aprendizagem e que exigem um

maior ou menor contacto com a tarefa por parte dos alunos, conforme as suas necessidades, para desenvolver as competências pretendidas.

Fazendo um balanço sobre os pontos fortes e fracos dos PdA dinamizados, considerámos que o principal aspeto positivo está relacionado com o facto de cada atividade presente nestes, possuir um conjunto de variações que permitiam alterar as tarefas no decorrer das aulas, de forma a responder aos diferentes níveis de desempenho apresentados pelos alunos e potenciando assim o desenvolvimento das suas competências. Indo ao encontro com Oliveira e colaboradores (2018), as variações planeadas são essenciais para atribuir uma certa flexibilidade às tarefas, uma vez que não é possível estimar tudo o que pode acontecer no decorrer de uma aula.

Pelo contrário, o aspeto mais negativo prende com a falta de uma secção destinada às formas de avaliação, pois esta componente “é o canal pelo qual várias características da aula são analisadas, para compreender condições, limites e potencialidades” (Oliveira et al., 2018), sendo um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem. Se olharmos ao estudo realizado por Lopes e colaboradores (2020), um dos maiores desafios de professores estagiários na elaboração do PdA assenta precisamente na avaliação da aprendizagem.

Em síntese, o planeamento pedagógico em contexto de aula não se resume simplesmente a um corpo de texto, mas deve ser encarado como uma organização consciente do desempenho docente, tendo em consideração os aspetos socioeconómicos e culturais de todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Rocha, 2021).

### **3.2.5. Intervenção pedagógica**

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o diagnóstico assume um papel relevante, na medida em que o mesmo possibilita que haja prescrição e controlo do respetivo processo. Nesta lógica, devemos encarar os alunos como os elementos centrais de todo o processo, sendo que as estratégias devem ser adaptadas às características dos mesmos. Deste modo, a definição de objetivos e a estruturação de conteúdos deve ser realizada de acordo com as características apresentadas pela turma através de um diagnóstico adequado.

Dado que não é possível encarar nenhuma metodologia como a única possível ou perfeita, é importante definir os modelos, métodos e funções de ensino que mais se adequam ao contexto em que estamos inseridos, tendo em vista uma melhoria ao nível da qualidade do ensino.

Neste sentido, procurámos ter em consideração uma variedade de modelos e métodos de ensino, de forma a procurar um equilíbrio entre o apoio disponibilizado pelo professor e o desenvolvimento necessário da autonomia dos alunos, tendo em vista a criação de condições favoráveis para elevar os níveis de atividade física no quotidiano (Mesquita & Graça, 2011).

Tendo em conta os pressupostos e objetivos referenciados pelo EFERAM-CIT, a ênfase do projeto incide também “em intervenções pedagógicas contextualizadas utilizando várias matérias de ensino e diferentes estratégias e modelos” (Lopes et al., 2019).

Segundo Quina (2009), os modelos, métodos e estilos de ensino assumem uma certa diversidade na sua utilização para o alcance de determinadas finalidades, na medida em que alguns são mais abrangentes que outros. Para além disso, correspondem a “maneiras de ensinar” que se diferenciam pela sua extensão, ou seja, os métodos e estilos de ensino estão mais direcionados para a aprendizagem de conteúdos e o alcance de objetivos a curto prazo, ao passo que os modelos correspondem maioritariamente à estruturação e realização de unidades de ensino, sendo que estes podem abranger vários métodos e estilos de ensino.

### **3.2.5.1. Modelos de ensino**

Todos sabemos que existem modelos de ensino mais centrados no professor e outros mais centrados nos alunos, que potenciam a descoberta e iniciativa dos mesmos, porém “há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva” (Silva, Queirós, & Mesquita, 2017).

Neste sentido, as diferentes abordagens de ensino ao nível da EF, têm evidenciado impactos distintos, principalmente no que toca às competências de formação dos alunos. Desta maneira, os modelos de ensino centrados no professor não permitem estimular o

desenvolvimento pessoal e social, dada a pouca autonomia e envolvimento cognitivo que os alunos têm durante as tarefas. Por sua vez os modelos mais centrados nos alunos, colocam o mesmo no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, fomentando de forma consequente o desenvolvimento da componente motora, aliada ao desenvolvimento das competências pessoais e sociais (Bessa, Silva, Rosado, & Mesquita, 2017).

Segundo Silva, Queirós e Mesquita (2017), não existe nenhum modelo que seja adaptado a todos os fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, existindo aspetos cruciais que o docente deve ter em consideração, a fim de utilizar os modelos de ensino que se adequem melhor aos problemas evidenciados durante a prática docente. Nesta lógica, torna-se relevante experienciar vários modelos de ensino em diferentes matérias, com o intuito de aferir se os mesmos são os mais adequados perante determinado contexto. Assim sendo, podemos referenciar quatro modelos de ensino utilizados durante o ano letivo, nomeadamente: (i) modelo de instrução direta (MID); (ii) modelo desenvolvimental; (iii) *teaching games for understanding (TGfU)*, e (iv) MED.

O MID caracteriza-se por conferir ao aluno um papel passivo, sendo que o mesmo está relacionada essencialmente com a transmissão de conhecimentos por parte do professor (Pereira, Mesquita, Araújo, & Rolim, 2013). Assim sendo, podemos dizer que este modelo foi idealizado com o intuito de promover a aquisição de competências a serem desenvolvidas de forma gradual (Arends, 2008). No fundo, o professor acaba por ter poder de decisão ao nível das tarefas propostas, decidindo sempre quais as situações de aprendizagem e as possíveis progressões a implementar ao longo das aulas.

Assim, por exemplo este modelo foi utilizado na matéria de ensino de voleibol, visto que a abordagem nesta modalidade incidiu maioritariamente no desenvolvimento dos gestos técnicos de forma mais analítica por impossibilidade de realizar partilha de material entre alunos, levando a que a sua abordagem tivesse de ser realizada de forma predominantemente individualizada. Deste modo, mediante os resultados alcançados na avaliação diagnóstica, onde se verificou algumas dificuldades por parte da turma na execução dos gestos técnicos, optámos por adotar este modelo pelo facto de existir um maior detalhe e maior prescrição na explicação das tarefas, levando a que o aluno recebesse informações relativas aos critérios de êxito mínimos a cumprir no seu desempenho.

Se olharmos aos resultados alcançados por Pritchard, Hawkins, Wiegand e Metzler (2008), citados por Pereira, Mesquita, Araújo e Rolim (2013), perante a utilização deste modelo nesta matéria de ensino, comparativamente com outros modelos mais autónomos, foi possível verificar diferenças significativas no que toca ao desempenho no jogo, havendo vantagem aquando da implementação das abordagens mais centradas no aluno. Tendo em conta que esta matéria corresponde a uma modalidade coletiva, em que existe a necessidade de estabelecer ligações entre colegas para que a equipa se consiga superiorizar ao adversário, consideramos que o modelo implementado não é o mais adequado para desenvolver a componente do jogo enquanto fator fundamental da modalidade. No entanto, apesar de pretender implementar outro modelo nesta matéria de ensino, recorrendo a uma abordagem diversificada da modalidade, como por exemplo o *smashball* enquanto meio propício para resolver algumas das dificuldades apresentadas inicialmente pelos alunos através de uma maior sustentabilidade da bola em jogo (Nunes, 2018), foi necessário recorrer ao MID devido às restrições impostas pela escola.

Na matéria das ARE, também foi utilizado predominantemente o MID, tendo ficado definido previamente que danças seriam abordadas, ou seja, o poder de decisão acerca das tarefas propostas foi assumido pelo professor, sendo que as situações de aprendizagem e respetivas progressões foram sendo constantemente implementadas, a fim dos alunos reproduzirem os conteúdos. Dado o pouco à vontade da turma para a aprendizagem dos conteúdos relacionados com esta matéria de ensino, bem como a falta de iniciativa e motivação por parte dos alunos em desenvolver a mesma, levou a que optássemos por este modelo de ensino, a fim de desenvolver todos os conteúdos previstos, garantindo o maior rigor no desenvolvimento das competências dos alunos.

O modelo desenvolvimental, pode ser visto como um modelo de ensino que privilegia a progressão das tarefas perante uma complexidade crescente, sendo que as tarefas que não estiverem adaptadas aos indivíduos acabam por dificultar a progressão nas aprendizagens (Mesquita, Pereira, & Graça, 2009). Para tal, é importante que as tarefas propostas possibilitem aos alunos a experimentação do sucesso, com o intuito de promover um maior empenho.

A título de exemplo na matéria de ensino de ténis, recorreu-se maioritariamente ao modelo desenvolvimental, dado que as progressões das situações de aprendizagem assumiram um papel fundamental na abordagem desta modalidade. Deste modo,

procurou-se desenvolver os vários gestos técnicos através de situações de jogo, sendo que numa primeira fase foram realizados em espaço reduzido para facilitar a realização dos mesmos por parte dos alunos. Para além disso, os gestos técnicos foram progressivamente abordados numa perspetiva crescente de complexidade, isto é, dos menos complexos para os mais complexos, permitindo que os alunos contactassem com o sucesso perante o alcance de novas aprendizagens.

Na matéria de ensino de atletismo, também optámos preferencialmente por este modelo, sendo que foram realizadas tarefas que incidiam em aspetos críticos associados às disciplinas desta modalidade, procurando focar a atenção dos alunos nos mesmos, possibilitando o aperfeiçoamento e consciencialização para fatores importantes desta matéria de ensino.

Apesar de ter sido abordado em pouco tempo, o modelo desenvolvimental foi igualmente adotado na abordagem da matéria de ensino de orientação, sendo que as tarefas propostas aos alunos também foram realizadas numa perspetiva de aumentar a complexidade das tarefas ao longo das aulas. Neste sentido, procurámos relembrar a versão mais tradicional desta matéria de ensino, procurando numa fase posterior implementar uma vertente funcional, em que os alunos devem analisar um maior conjunto de fatores com o intuito de alcançar os objetivos definidos para esta modalidade.

O *TGfU* corresponde a uma abordagem em que a realização das tarefas não está apenas inerente à simples execução de habilidades, ou seja, este modelo foca-se também em desenvolver nos alunos a consciência tática, identificando os problemas que possam surgir em contexto de jogo, numa estrita relação com a realização das habilidades. Neste sentido, este tipo de modelo permite melhorar os resultados cognitivos relativamente à tomada de decisão (Gouveia et al., 2019).

Nas matérias de ensino de futebol e basquetebol, foi adotado o *TGfU*, na medida em que esta abordagem teve como foco principal a realização de jogos reduzidos para o alcance dos princípios táticos inerentes a ambas as modalidades. Assim sendo, pretendíamos desenvolver nos alunos a capacidade de tomarem decisões de forma adequada considerando os problemas com os quais são confrontados mediante as situações de jogo, procurando, portanto, enquadrar constantemente as ações técnicas com os aspetos táticos das matérias em causa, sendo este um fator preponderante neste tipo de jogos.

Uma vez que ambas as modalidades apresentam conteúdos em que a sua aplicabilidade é transversal, o professor deve procurar implementar tarefas que permitam aos alunos apreender os respetivos conteúdos de forma transversal, considerando a aplicabilidade dos mesmos em momentos de jogo distintos. A implementação de tarefas associadas a diferentes tipos de jogos podem levar a que o aluno encare a variabilidade inerente ao contexto de jogo, permitindo que os mesmos percecionem os aspetos intrínsecos a esta matérias (Clemente, 2012). Apesar deste modelo não garantir uma diferença significativa na melhoria da execução de habilidades quando comparado com modelos mais analíticos (Gouveia et al., 2019), considerámos que o modelo implementado foi o mais adequado, uma vez que permitiu desenvolver os conteúdos de ambas as modalidades de modo transversal, confrontando os alunos com diferentes situações de forma progressiva de acordo com determinados princípios, tendo em conta os diferentes momentos passíveis de surgir em contexto de jogo numa perspetiva tática.

O MED diz respeito a um modelo que procura desenvolver experiências desportivas, tendo em vista a socialização por meio do desporto, o envolvimento dos alunos na organização de atividades, o desenvolvimento da literacia através da realização de épocas desportivas e ainda o desenvolvimento do trabalho de equipa. Para além disso, este modelo surgiu enquanto alternativa para a abordagem das diferentes matérias de ensino para tirar proveito das particularidades que o desporto assume (Soares & Antunes, 2016).

O MED foi utilizado para a abordagem da aptidão física, sendo que pretendíamos desenvolver nos alunos a competência de planear treinos de aptidão física tendo em consideração as suas capacidades coordenativas e condicionais, nomeadamente a força, a velocidade e a agilidade, preparando-os para a vida quotidiana e incentivando hábitos de vida ativa e saudável. Assim sendo, este tipo de modelo permite o desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, o respeito e o trabalho colaborativo, tendo em vista o alcance de objetivos comuns. De forma mais concreta, este modelo foi dividido em três fases distintas, nomeadamente a pré-época, a época e o evento culminante, tendo em conta uma lógica de época desportiva. Neste sentido, a pré-época corresponde a uma fase em que o professor assume um papel mais interventivo, procurando transmitir aos alunos as diferentes situações de aprendizagem e possíveis progressões que os mesmos podem desenvolver ao longo das aulas. Depois desta fase, cada equipa teve acesso a um documento com toda a informação pertinente para a realização das aulas, sendo que ficou

à responsabilidade das mesmas a criação dos planos de treino, de acordo com as suas principais dificuldades.

Segundo Góis, Gouveia, Sarmiento, Peralta e Marques (2020), a EF “implica no desenvolvimento da literacia física, uma competência multidimensional, representada pelo domínio de uma cultura motora diversificada e socialmente reconhecida, que apoia o desenvolvimento de uma aptidão física ajustada”. Nesta lógica, podemos verificar a importância atribuída à aptidão física enquanto meio facilitador para a aquisição de habilidades motoras. Todavia, consideramos que o desenvolvimento da aptidão física de uma maneira isolada não acarreta um grande fator de motivação para os alunos. Neste sentido, optámos por implementar o MED nesta componente da disciplina, por corresponder a um modelo em que existe uma participação entusiasta e um maior gosto perante uma abordagem competitiva, havendo ainda um maior compromisso dos alunos na orientação da aprendizagem dos colegas (Soares & Antunes, 2016). Com a aplicação deste modelo, foi possível verificar um clima de aula positivo, sendo que os alunos procuraram auxiliar e incentivar os restantes elementos da equipa, garantindo assim uma maior motivação de todos em prol do alcance dos melhores resultados possíveis. Para além disso, o facto de ter sido utilizado este modelo de ensino diferenciado, acabou por motivar os alunos, uma vez que se vivenciava um momento com elevadas restrições que tinha grandes implicações ao nível das aulas de EF.

### **3.2.5.2. Métodos de ensino**

Além dos modelos de ensino adotados ao longo do ano letivo, importa também fazer referência aos métodos de ensino que foram utilizados, enquanto meios que permitem orientar o processo de ensino-aprendizagem com o intuito de alcançar objetivos previamente definidos.

Segundo Armbrust, Silva e Navarro (2010), um método de ensino diz respeito ao caminho pelo qual se procura alcançar os objetivos e metas destinados a qualquer modalidade, sendo que o professor “deve ter conhecimento e sensibilidade suficientes para empregar os métodos adequados para cada situação”, aliado sempre a uma sequência pedagógica, sendo que esta sequência deve ter como principal objetivo a criação de condições favoráveis e organizadas para a aprendizagem de determinados conteúdos. Deste modo, podemos identificar cinco métodos de ensino, sendo eles: (i) método parcial-

analítico; (ii) método global/complexo; (iii) método misto; (iv) método global/confrontação, e (v) método *transfert*.

O método parcial-analítico corresponde à subdivisão de uma atividade motora em situações menos complexas, procurando assim focar a atenção dos alunos na execução de determinado gesto técnico e enquadrar o mesmo no contexto do jogo. De acordo com Quina (2009), este método permite ensinar uma modalidade através da composição da mesma em partes (habilidades) a serem desenvolvidas separadamente, sendo que depois de aprendidas ocorre a ligação a fim de executar as diferentes habilidades.

Na abordagem da matéria de ensino de voleibol, foi empregue com maior prevalência este método de ensino, uma vez que a maioria das tarefas desenvolvidas assumiram um caráter analítico, dada a impossibilidade de realizar partilha de material entre alunos. Assim sendo, incidimos no desenvolvimento dos vários gestos técnicos intrínsecos à modalidade, procurando sempre fazer uma relação com o contexto do jogo, havendo por isso a necessidade de subdividir as habilidades, a fim de garantir o sucesso dos alunos na aprendizagem dessas habilidades técnicas.

Para além disso, este método de ensino foi ainda utilizado na matéria de atletismo, na medida em que as tarefas propostas incidiram em aspetos mais específicos da técnica associada às corridas, com o intuito de os alunos perceberem a importância e a influência de determinados fatores na rentabilização das mesmas.

O método global/complexo corresponde à apresentação de determinada habilidade motora na sua globalidade, sendo que o objetivo passa pelo aluno aprender os gestos técnicos por meio de jogos pré-desportivos que vão evoluindo progressivamente até assumir um cariz mais formal. Considerando Armbrust e colaboradores (2010), este método ocorre através da aprendizagem pelo jogo, na medida em que são aplicados jogos reduzidos e com regras adaptadas que permitam adquirir mais facilmente os conteúdos a desenvolver até alcançar o jogo formal. Para tal, é importante que esses jogos reduzidos e condicionados não sejam mais complexos que o próprio jogo formal.

Na abordagem dos JDC, foi utilizado predominantemente este método de ensino, sendo que numa fase inicial esta abordagem incidiu nos jogos reduzidos, com o intuito de desenvolver os princípios de jogo inerentes a ambas as modalidades, compreendendo melhor a vertente tática do jogo, dando oportunidade de os alunos colocarem em prática e desenvolverem posteriormente esses princípios num contexto mais formal.

O método misto pode ser caracterizado por apresentar três momentos distintos, na medida em que numa primeira fase existe a apresentação global da tarefa, posteriormente existe uma divisão da mesma em elementos parcelares, acompanhada por vezes por uma demonstração efetuado pelo professor, e por fim volta a ser executada a tarefa na sua globalidade. Segundo Quina (2009), o método misto consiste na “combinação dos métodos globais e dos métodos analíticos, procurando potenciar os aspetos favoráveis de cada um”. Nesta perspetiva, este método inicia com o desempenho de determinada matéria na sua totalidade, executando algumas componentes da matéria numa fase posterior e voltando por fim à execução global dessa mesma matéria.

Na matéria de ensino das ARE, houve uma maior ênfase para a utilização do método misto, na medida em que procurámos sempre demonstrar na globalidade o que se pretendia que os alunos desenvolvessem, subdividindo os movimentos em elementos mais simples, a fim de juntar no final todos os movimentos associados a determinada dança. A utilização do método misto nesta matéria de ensino permitiu adequar todas as habilidades ao nível de proficiência dos alunos, na medida em que estes tinham a hipótese de verificar inicialmente a ideia geral de determinado movimento pretendido.

O método *transfert* corresponde à aprendizagem dos gestos técnicos de determinada modalidade através dos gestos técnicos desenvolvidos noutra matéria de ensino, havendo uma transferência de princípios e gestos transversais. Apesar deste método facilitar a aquisição de novas competências, existe a possibilidade de o mesmo condicionar o nível de planeamento. Este método de ensino foi empregue na matéria de ensino de badminton, uma vez que determinados movimentos da modalidade têm características semelhantes a gestos técnicos desenvolvidos no ténis, havendo assim a possibilidade de os alunos lembrarem esses mesmos gestos para desenvolver adequadamente as novas habilidades de outra modalidade.

O *transfer* assume um papel relevante na aprendizagem, em virtude de permitir que qualquer indivíduo consiga responder a novas exigências, através da transferência de competências e capacidades que foi adquirindo ao longo da vida por meio de outras atividades. Neste sentido, quanto maior o número de experiências que um aluno tenha vivenciado no contexto educativo, particularmente na EF, maior a probabilidade de ocorrer um *transfer* entre matérias de ensino, fruto das semelhanças que podem existir entre estas.

Importa salientar que não existem bons e maus métodos de ensino, mas sim existem métodos que se adequam melhor a determinadas situações de aprendizagem do que a outras. Neste sentido, Quina (2009) considera que a opção entre um ou outro método varia consoante a faixa etária dos alunos, a complexidade das habilidades que são objeto de aprendizagem e os objetivos definidos para alcançar em determinada matéria.

### **3.2.5.3. Funções de ensino**

Além dos modelos e métodos de ensino, importa também fazer referência às funções de ensino que auxiliam o desempenho docente ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. As funções de ensino devem ser vistas como um meio facilitador ao nível do planeamento e dinamização do processo de ensino-aprendizagem (Batalha, 2004). Neste sentido, podemos identificar cinco funções de ensino distintas, mais concretamente a (i) apresentação do conteúdo, a (ii) organização/gestão da aula, o (iii) feedback, o (iv) clima/disciplina e a (v) afetividade (Batalha, 2004).

A apresentação do conteúdo corresponde ao processo no qual o professor apresenta aos alunos as diversas tarefas a realizar ao longo das aulas nos diferentes momentos das mesmas, ou seja, nesta fase o professor deve procurar fazer uma descrição das habilidades a desenvolver e dos objetivos a atingir, bem como dos critérios de êxito perante a sua realização. Para tal, é essencial que toda a informação seja transmitida aos alunos da forma mais pertinente e o mais clara possível, de modo que estes consigam compreender todas as atividades solicitadas, possibilitando assim um aumento do tempo potencial de aprendizagem (Batalha, 2004). No que concerne à apresentação do conteúdo, procurámos numa primeira fase fornecer algumas informações breves e concisas relacionadas com as regras de cada modalidade e com os gestos técnicos inerentes às mesmas, bem como ao longo das aulas procurámos clarificar os alunos sobre as tarefas a realizar de uma forma célere e clara.

A organização e gestão da aula está fundamentalmente relacionada com a estruturação dos conteúdos da aula, procurando regular a participação dos alunos, e com a seleção e distribuição do material de forma coerente que permita rentabilizar o tempo útil de aula, bem como criar um clima de aula mais seguro. Para tal, o professor deve assumir uma visão prospetiva, com o intuito de controlar o clima emocional, o comportamento da turma e as situações de aprendizagem. Para além disso, uma atividade

pedagógica bem organizada através de rotinas específicas para várias situações típicas que ocorrem ao longo das aulas, permite que os episódios relacionados com esta função de ensino sejam menores, aumentando conseqüentemente a disponibilidade para a tarefa (Batalha, 2004). Neste contexto procurámos constantemente distribuir os alunos pelo espaço de aula de forma racional, com o intuito destes desenvolverem os conteúdos planeados através de um tempo de empenhamento motor elevado e uma transição rápida entre as atividades. No entanto, este processo diferenciou consoante as matérias de ensino, procurando rentabilizar o tempo útil de aula e salvaguardar a integridade física dos alunos. Relativamente à estruturação de grupos e/ou pares, tivemos em consideração a informação sociométrica obtida através dos inquéritos realizados no início do ano letivo, na medida em que tentámos estimular a participação dos alunos mais introvertidos no seio dos grupos em que foram inseridos, evitando assim qualquer tipo de rejeição, e procurámos variar a constituição dos mesmos, possibilitando que os alunos interagissem com todos os colegas, sempre que possível, independentemente das relações mais fortes existentes na turma.

O feedback depende essencialmente da resposta motora dos alunos, sendo que o principal objetivo do mesmo passa por fornecer informações pertinentes e adequadas para o desempenho dos mesmos numa determinada habilidade motora, contribuindo para que os alunos sintam que cada esforço realizado corresponde a um passo importante no processo de formação. Assim sendo, importa que o mesmo seja transmitido com conteúdo, de forma que os alunos tenham acesso a informações concretas acerca do seu desempenho, podendo este ser mais individualizado ou mais geral, caso a turma apresente o mesmo problema ou dificuldade em determinado conteúdo. Deste modo, foi utilizado essencialmente para corrigir o desempenho dos alunos perante a execução dos gestos técnicos e conteúdos abordados ao longo das aulas, de forma a aperfeiçoar a realização dos mesmos, bem como para o incentivo perante o desempenho dos mesmos. Tendo em conta os modelos e métodos de ensino utilizados nas diferentes matérias, esta função de ensino assumiu por vezes formas distintas, na medida em que houve ocasiões em que os feedbacks transmitidos tinham um carácter mais específico e corretivo, ao passo que noutros momentos foi utilizado o questionamento para que os alunos refletissem sobre os problemas com os quais eram confrontados.

O clima e a disciplina estão relacionados com a dinâmica da aula, sendo que o professor deve procurar criar um ambiente mais positivo quanto possível para que os

alunos se sintam motivados a participar ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, o professor deve procurar definir um conjunto de regras que permitam ao aluno um contínuo empenho nas tarefas propostas, ou seja, este deve motivar os alunos para a prática de AF, encorajando os mesmos nas diversas situações de aprendizagem, bem como deve promover o cumprimento de regras (Batalha, 2004). No que diz respeito ao clima de aula, procurámos promover sempre que possível um clima de aula positivo, elogiando os alunos sempre que apresentavam um comportamento mais positivo, uma vez que os aspetos relacionados com a disciplina ficaram definidos no início do ano letivo aquando da apresentação aos alunos. Nesta função de ensino, pretendíamos essencialmente motivar os alunos e estimular o gosto dos mesmos pela prática de AF.

De acordo com Batalha (2004), a afetividade diz respeito ao processo relativo ao relacionamento interpessoal entre o professor e os alunos, bem como entre alunos. Deste modo, é importante que o professor procure encorajar os alunos a participar de forma ativa nas aulas, transmitindo elogios e confiança perante comportamentos positivos, procurando ainda considerar as sugestões dos alunos. Ao nível da afetividade, procurámos criar uma relação positiva com os alunos ao longo das aulas, estando sempre disponíveis para ouvir as suas opiniões e sugestões com o intuito de auxiliá-los ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, a utilização do MED na aptidão física contribuiu para esta questão da afetividade, na medida em que os alunos procuraram desenvolver as suas competências relacionais, auxiliando os colegas sempre que possível.

### **3.2.6. Processo de avaliação**

A avaliação corresponde a uma parte integrante do processo educativo e na intervenção do professor, estando inteiramente associada ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, “muitas vezes a avaliação é apenas vista como uma mera atribuição de notas, dando aos alunos um “rótulo” e não como um meio de o mesmo orientar a sua prática indo deste modo ao encontro das reais necessidades dos seus alunos” (Simões, Fernando, & Lopes, 2014).

A avaliação pode ser definida como “um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril), sendo o principal objetivo a melhoria de todo o processo de acordo com uma intervenção pedagógica contínua.

Segundo Fernandes (2008), a avaliação das aprendizagens deve ser vista com um processo sistemático que permite recolher informação sobre o desempenho e da capacidade dos alunos em realizar uma variedade de situações. Deste modo, o ato de avaliar além de ser encarado como um meio de atribuição de valores, deve acima de tudo servir de ferramenta para melhorar o processo pedagógico e a intervenção do professor, procurando garantir o sucesso no desenvolvimento das aprendizagens (Prudente, 2014).

O facto de a EF apresentar características distintas das restantes disciplinas, “em que é possível mensurar o conhecimento do aluno por meio de avaliações teóricas” (Simões et al., 2014), leva a que existam dificuldades na criação de um sistema único de avaliação. Isto vai ao encontro do que vivenciámos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, dado que a complexidade inerente a este processo esteve sempre presente, fruto da nossa inexperiência em qualificar o desempenho dos alunos de forma consciente de acordo com níveis de aprendizagem distintos. Porém, importa realçar que “não existe uma resposta de modelo ideal” em termos de avaliação, sendo necessário procurar o meio que responda de forma adequada a cada situação (Simões et al., 2014).

No processo de ensino-aprendizagem, todos os comportamentos assumidos por um professor têm um propósito e a avaliação não foge à regra. Deste modo, Quina (2009) refere que no processo de avaliação o professor tem a intenção de (i) diagnosticar o nível que os alunos apresentam inicialmente nos diferentes domínios, (ii) prognosticar as possibilidades de cada indivíduo para definir posteriormente objetivos exequíveis, (iii) motivar e incentivar a turma de acordo com os progressos e as dificuldades evidenciadas, (iv) conhecer os níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos para aferir se estes dominam os conteúdos desenvolvidos e (v) classificar os mesmos com o intuito de comunicar todos os agentes sobre o nível de competência alcançado.

Uma vez que a EF proporciona contextos favoráveis à aprendizagem, por abarcar diversos espaços e contextos que favorecem “o desenvolvimento da criatividade, autonomia e o processo de tomada de decisão” (Simões et al., 2014), a mesma deve desenvolver uma variedade de capacidades nos alunos numa ótica de avaliação constante, com o intuito de verificar se as mesmas tiveram algum efeito. Para tal, o professor deve procurar implementar tarefas que viabilizem diversos caminhos para os alunos alcançarem os fins pretendidos, estimulando nos mesmos a reflexão constante, e ter a capacidade de perceber quais os alunos que demonstram um maior à vontade para responder de forma diversificada aos vários problemas colocados.

Perante a especificidade intrínseca a esta disciplina, “a avaliação decorre dos objetivos de ciclo e de ano, os quais explicitam os aspetos em que deve incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas” e dos critérios de avaliação estabelecidos pelo professor e pelo departamento de EF (Jacinto et al., 2001). De acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação pode ser realizada no âmbito interno e externo, sendo que irei incidir apenas na avaliação interna, onde estão compreendidas as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa.

### **3.2.6.1. Avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica assume um papel fundamental no início do processo pedagógico, na medida em que permite aferir as competências que os alunos já possuem, a fim de “definir os objetivos gerais e intermédios e definir as metodologias e os meios pedagógicos mais adequados para balizar a progressão” (Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira, & Gouveia, 2014), sendo que o professor deve considerar ainda um conjunto de variáveis de análise.

A avaliação diagnóstica permite realizar um prognóstico das capacidades dos alunos relativamente à aquisição de novos conteúdos, aferindo assim algumas das suas características (Simões et al., 2014). Num primeiro momento, a avaliação deve servir de diagnóstico para que possam ser definidas posteriormente as metas e métodos mais adaptados à realidade (Prudente, 2014).

Segundo Ferreira (2005), citado por Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira e Gouveia (2014), a avaliação diagnóstica pode ser vista como um processo decisivo no processo de ensino-aprendizagem, visto que permite orientar e organizar o trabalho a desenvolver com a turma, assumir compromissos coletivos tendo em conta as decisões tomadas relativamente às orientações curriculares, ajustar o nível de objetivos e efetuar alterações na composição curricular em caso de necessidade.

Como referido anteriormente, numa primeira fase pretendíamos realizar uma avaliação diagnóstica da turma ao nível das várias matérias de ensino, a fim de planear a nossa intervenção, bem como definir os objetivos e conteúdos programáticos mais adequados às necessidades, fragilidades, potencialidades e interesses dos alunos. Porém, dadas as várias restrições impostas pelas entidades competentes e pela escola ao nível de

determinadas matérias devido ao contexto pandémico vivenciado no início do ano letivo, optámos por realizar o planeamento das respetivas matérias de acordo com os resultados alcançados nas avaliações formativa e sumativa do ano letivo anterior, procurando perceber o que foi abordado e quais as principais necessidades da turma.

Assim, em termos de avaliação diagnóstica, apenas realizámos este tipo de avaliação no início de cada UD destinada às matérias definidas no PA, a fim de perceber melhor o nível em que os alunos se encontravam nas mesmas, identificando as potencialidades e fragilidades da turma em relação aos vários conteúdos.

Ao longo do ano letivo, houve a necessidade de aplicar vários instrumentos de avaliação para as diferentes matérias de ensino, enquanto ferramentas de auxílio para potenciar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Porém, importa referir que todo o processo de avaliação está sujeito a uma certa subjetividade, uma vez que todos os instrumentos assumem determinadas potencialidades e fragilidades. Segundo Pascoal (2014), os procedimentos de observação devem “centrar-se nos aspetos críticos do processo de aprendizagem em cada matéria e adaptarem-se ao estilo de cada professor, no sentido desses dados permitirem decisões úteis na preparação do seu trabalho”.

Quanto ao modo como foram realizadas estas avaliações diagnósticas, as mesmas foram efetuadas mediante situações de jogo, procurando perceber o nível em que os alunos se encontravam num contexto de jogo em que devem enquadrar as ações tático-técnicas. No que toca às ARE, a turma foi avaliada através da reprodução de uma coreografia realizada pelo professor, a fim de avaliar a componentes referidas anteriormente.

No que respeita às matérias em que a turma apresentou mais dificuldades, temos a destacar o voleibol e o ténis, em que a turma presente no geral um nível introdutório, provavelmente fruto da exigência técnica solicitada por ambas as modalidades. No sentido inverso, as matérias de ensino que a turma apresentou melhores níveis de proficiência foram o atletismo e o basquetebol.

Relativamente à área dos conhecimentos, procurámos apurar os conhecimentos que os alunos possuíam sobre os conteúdos das diferentes matérias de ensino planeadas consoante algumas questões que foram sendo colocadas aos mesmos. A componente socio afetiva, foi estimada através dos resultados obtidos por meio dos questionários

realizados no início do ano letivo, mais concretamente o questionário sobre a EF e os estilos de vida, questionário das competências sociais e pessoais e o teste sociométrico.

No fundo, a avaliação diagnóstica deve focar a sua atenção nos conhecimentos, competências e aptidões dos alunos, com o intuito de orientar e potencializar toda a intervenção pedagógica através da criação de situações de aprendizagem mais favoráveis ao desenvolvimento das competências e que possibilitem uma planificação mais adequada dos conteúdos às necessidades, fragilidades e potencialidades de cada aluno (Carvalho, 2014).

### **3.2.6.2. Avaliação formativa**

A avaliação formativa pode ser vista como um meio potenciador da qualidade do ensino, na medida em que permite aferir o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Deste modo, podemos definir a avaliação formativa como um processo que permite auxiliar o professor na efetivação das aprendizagens, ou seja, esta avaliação permite aferir o desenvolvimento das respetivas aprendizagens dos alunos, sendo visto como um meio de garantir a qualidade do ensino (Simões et al., 2014).

Segundo Gonçalves e Lima (2018), a avaliação formativa corresponde a um meio “que permite promover uma aprendizagem mais autónoma por parte do aluno, auxiliando também o professor na construção de uma avaliação mais justa e eficiente”. Deste modo, a avaliação formativa permite auxiliar ambos os agentes de ensino a reconhecerem as aprendizagens específicas necessárias para dominar determinada matéria, devendo estar centrada essencialmente no aluno e nos objetivos estipulados, ou seja, esta avaliação é interna ao processo numa perspetiva contínua, em que o produto acabado não deve ser o seu fim.

No decorrer do ano letivo, procurámos avaliar continuamente o desempenho dos alunos nas diferentes matérias de ensino, com o intuito de verificar o progresso e a evolução dos mesmos em termos de aprendizagens. Para tal, procedemos maioritariamente à observação informal, sem esquecer os instrumentos de observação utilizados na avaliação diagnóstica, enquanto guiões para acompanhar o desenvolvimento das competências dos alunos. Este procedimento avaliativo contribuiu significativamente para identificarmos as principais dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do

processo de ensino-aprendizagem, a fim de planificar com maior cuidado as aulas posteriores em função dessas necessidades.

Através da avaliação formativa é possível identificar o nível de desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos que devem “permitir ao professor propor situações de treino visando o desenvolvimento das capacidades motoras em que o(s) aluno(s) apresenta(m) níveis fracos, ou visando treinar as capacidades determinantes para a aprendizagem numa próxima etapa de trabalho” (Jacinto et al., 2001).

Para além disso, estivemos constantemente atentos aos conhecimentos adquiridos e demonstrados pelos alunos em relação às várias unidades de ensino, sendo que procurámos recorrer muitas vezes ao questionamento sobre os conteúdos desenvolvidos durante as aulas. De salientar ainda a assiduidade e o comportamento exemplar da turma em todos os momentos, como também o total comprometimento dos alunos com os propósitos das aulas.

Importa ressaltar que numa fase intermédia de cada semestre, mais concretamente nas avaliações intercalares, houve a necessidade de atribuir classificações de ordem qualitativa que permitissem aos alunos e aos encarregados de educação compreender o nível de desenvolvimento das aprendizagens relacionadas com a disciplina em causa.

### **3.2.6.3. Avaliação sumativa**

A avaliação sumativa, “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação”, sendo que a mesma “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Segundo Simões, Fernando e Lopes (2014), a avaliação sumativa corresponde normalmente a uma avaliação de carácter pontual, que decorre no final de determinada unidade de ensino e através da qual se pretende averiguar o grau de domínio de determinados objetivos que foram previamente definidos, procedendo “(...) a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um período”. Assim sendo, importa perceber a evolução dos alunos no domínio das atividades físicas, fazendo uma

comparação entre a avaliação inicial e as competências demonstradas pelos mesmos no final de cada unidade de ensino.

Quanto à avaliação sumativa da turma na componente psicomotora, tivemos em consideração os instrumentos de observação utilizados na avaliação diagnóstica, procurando aferir o desenvolvimento das competências dos alunos de forma coerente e numa perspetiva de evolução contínua.

No que diz respeito às aulas desenvolvidas no E@D, foram desenvolvidas competências relacionadas com a consciência corporal e o domínio do corpo através dos treinos intervalados de alta intensidade, havendo também um desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas. Além disso, procurámos desenvolver as competências dos alunos relativamente à leitura de situações associadas à tomada de decisão nos JDC, uma vez que consideramos este um aspeto importante nestas modalidades. Por fim, os alunos tiveram de recorrer aos meios tecnológicos com o intuito de desenvolver trabalhos em formato de vídeo associados ao “Dia Mundial da Água”, desenvolvendo assim competências tecnológicas.

No que toca ao domínio dos conhecimentos, além das competências teóricas demonstradas pelos alunos ao longo das aulas, procurámos aplicar uma ficha de trabalho que abrangesse as diferentes matérias, com o intuito de aferir de uma forma mais concreta os seus conhecimentos. Importa ainda salientar que no início do ano letivo a turma foi alvo de uma apresentação acerca do “Dopagem”, na medida em que esta correspondia a uma das temáticas possíveis de abordar nesta área dos conhecimentos.

Assim sendo, a divisão dos vários domínios de aprendizagem sujeitos a avaliação, devem ter em conta as AE, bem como as orientações definidas pelo grupo de EF da escola, sendo que foram definidos parâmetros de avaliação para o ensino secundário de acordo com a tabela abaixo:

<b>Domínios</b>	<b>Subdomínios</b>	<b>Secundário</b>
Conhecimentos e capacidades	Atividades Físicas	50%
	Aptidão Física	25%
	Conhecimentos	25%

*Tabela 1 - Parâmetros de avaliação*

Tendo em conta as ponderações atribuídas à avaliação, importa referir que as mesmas sofreram uma pequena alteração em relação ao que estava inicialmente estipulado pelo grupo de EF, na medida em que foi atribuída uma maior percentagem aos domínios da aptidão física e dos conhecimentos, em consequência das várias restrições impostas ao nível das atividades físicas devido à situação pandémica.

Em suma, apesar de considerarmos que a turma evoluiu em todas as matérias de ensino abordadas, os dados alcançados através da avaliação sumativa assumem, de certo modo, um caráter subjetivo, uma vez que as mesmas advêm da nossa perceção enquanto professores estagiários, que pode variar da perceção de outros professores perante o desempenho dos alunos, ou seja, para outro indivíduo esses dados podem não corresponder à realidade comparativamente com aqueles que foram registados, daí a necessidade de sermos orientados por um professor mais experiente.

### **3.3. Plano de E@D**

#### **3.3.1. Enquadramento legislativo**

Tendo terminado o ano letivo anterior, foi necessário estabelecer medidas excecionais através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho, com o intuito de organizar o ano letivo 2020/2021 em regime presencial. Para tal, foram emanadas um conjunto de orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de EF, através de um documento orientador sobre a realização das mesmas, de acordo com a Orientação n.º 030/2020 da Direção-Geral da Saúde, que condicionaram as aulas de EF, como por exemplo a impossibilidade de haver contacto entre alunos e de partilhar material entre os mesmos. Após isto, foi também aprovado a nível regional o calendário escolar dos estabelecimentos de educação e ensino da rede pública da RAM através do Despacho n.º 303/2020, de 4 de agosto.

Porém, devido ao aumento considerável do número de novos casos na RAM e consequentemente do risco de contágio, o Governo Regional da Madeira, através da Resolução n.º 1/2021, de 4 de janeiro, declarou o recomeço progressivo das atividades letivas presenciais nos concelhos do Funchal, Câmara de Lobos, Ribeira Brava e Porto Santo, acabando por ocorrer posteriormente a suspensão das aulas presenciais para os alunos do 3º ciclo e ensino secundário em todas as escolas da RAM conforme estipulado

na Resolução n.º 19/2021, de 12 de janeiro. Posteriormente, as aulas do ensino secundário, vieram a ser retomadas em regime presencial a partir do dia 8 de abril de 2021.

### **3.3.2. Normas adotadas pela escola**

Qualquer intervenção deveria ser planeada de acordo com a pertinência, qualidade e quantidade das atividades propostas, devendo ainda ir ao encontro das particularidades do E@D, do PASEO, das AE, do desenvolvimento integral dos indivíduos, das especificidades de cada aluno e contexto familiar, e da qualidade das ferramentas técnicas à disposição dos mesmos.

Mediante este regime de ensino, todos os alunos tinham a responsabilidade de comparecer às aulas por videoconferência e cumprir com os trabalhos enviados pelos professores nas aulas assíncronas. Do mesmo modo que o ensino presencial, foram atribuídos dois blocos semanais de 90 minutos às aulas de EF. Optámos por atribuir a cada bloco uma sessão síncrona e uma assíncrona, ambas de 45 minutos, com o intuito de possibilitar aos alunos a realização de AF em dois dias semanais.

### **3.3.3. Estratégias e implicações**

Perante o contexto de E@D, apesar das aulas terem incidido predominantemente no desenvolvimento da aptidão física dos alunos, também tivemos a possibilidade de implementar algumas ferramentas didático-pedagógicas, com o intuito de variar o tipo de propostas realizadas ao longo das aulas, desenvolvendo em alguns momentos aspetos relacionados com as áreas das atividades físicas e dos conhecimentos.

Neste sentido, a plataforma digital utilizada correspondeu ao *Google Meet* através do *Classroom*, sendo esta a plataforma adotada pela escola durante este período como meio de entrar em contacto com os alunos, a fim de realizar AF com a turma. Para além disso, através desta plataforma existe a possibilidade de os alunos partilharem trabalhos desenvolvidos no âmbito da disciplina como ocorreu aquando da realização de vídeos associados ao “Dia Mundial da Água”.

Uma vez que estava a ser aplicado o MED na aptidão física no momento em que foi necessário recorrer ao E@D, sendo que procurámos numa primeira fase dar

continuidade ao desenvolvimento do modelo. Assim sendo, cada equipa ficou responsável de orientar o resto da turma ao longo das aulas. Dando continuidade à aplicação do MED, procedeu-se à realização das jornadas como estava previamente estipulado no regulamento do modelo. Relativamente ao evento culminante, dada a impossibilidade de o realizar dentro dos contornos previstos, o mesmo ficou de realizar numa fase posterior.

Terminada a aplicação do MED, optámos por continuar a desenvolver a aptidão física dos alunos, disponibilizando ferramentas e estratégias que os mesmos possam utilizar no futuro na sua vida quotidiana, tendo em vista a continuidade de prática de AF para manter um organismo saudável e melhorar a qualidade de vida.

Para além disso, foram ainda aplicadas, embora de forma pontual, algumas ferramentas didático-pedagógicas associadas a determinadas matérias de ensino, como por exemplo os JDC e as ARE através de aplicações como o *Quizizz* e o *Just Dance Now* respetivamente, com o intuito de aumentar os índices de motivação, interesse e aplicação dos próprios alunos. No que diz respeito aos JDC, procurou-se recortar diferentes momentos de várias situações, introduzindo-as posteriormente na aplicação, em que os alunos poderiam trabalhar a leitura de situações concretas, relativamente à tomada de decisão nestas modalidades, desenvolvendo competências de análise. Relativamente às ARE, aplicámos o *Just Dance Now*, na medida em que esta aplicação permite ao aluno vivenciar um conjunto de experiências relacionadas com o movimento, perspetivando assim a abordagem desta matéria de ensino no ano letivo em causa.

No que concerne às aulas assíncronas, as mesmas incidiram também com maior prevalência no desenvolvimento da condição física dos alunos, através de desafios semanais e circuitos funcionais disponibilizados pela Porto Editora, colocados no *Google Classroom* imediatamente após as aulas síncronas. Como referido anteriormente, também foi solicitado aos alunos a realização de um trabalho em formato vídeo alusivo ao “Dia Mundial da Água”, respeitando alguns critérios definidos pelos professores.

Na nossa perspetiva, foi possível constatar alguns constrangimentos associados às aulas de EF neste regime de ensino, nomeadamente as falhas no acesso à internet, o reduzido espaço em casa para a prática de AF e a ausência de câmara por parte de alguns alunos. No entanto, consideramos ser imprescindível não abdicar da prática de AF, uma

vez que existe um conjunto de estratégias e ferramentas que podem ser utilizadas nesse sentido.

Neste sentido, poderíamos ter recorrido com maior frequência a estas ferramentas, procurando oferecer à turma aulas mais diversificadas em termos de conteúdo, do mesmo modo que a intervenção pedagógica poderia ter sido adaptado, com o intuito de abordar matérias de ensino presentes no PA que ainda não tinham sido abordadas. Apesar disso, foi possível evidenciar uma grande assiduidade e empenho por parte dos alunos ao longo de todas as aulas.

### **3.4. Prática pedagógica no ensino básico**

Além da lecionação de uma turma do 3º ciclo/secundário, supervisionada pelos orientadores da UMa na escola em que é realizado o EP, todos os estagiários têm a oportunidade de lecionar, de forma partilha com os restantes, numa turma do 2º ciclo, supervisionada pelo orientador da UMa, bem como por um orientador da escola titular dessa turma. Deste modo, a turma selecionada para este âmbito correspondeu a uma turma do 5º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), sendo que cada professor estagiário deveria numa primeira fase observar as aulas da respetiva turma, a fim de perceber as dinâmicas da mesma, lecionando seis aulas de 45 minutos com a mesma.

Depois de recolhidas as informações em relação ao planeamento e calendarização das aulas, procurámos realizar uma reunião entre todos os estagiários, com o intuito de definir concretamente as matérias de ensino e os momentos de lecionação para cada professor.

#### **3.4.1. Caraterização da turma**

Antes de mais, importa referir que a turma era composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade, sendo que 11 eram do género masculino e 10 do género feminino.

Tendo em conta as observações realizadas à turma antes da sua lecionação foi possível constatar algumas caraterísticas da mesma. Deste modo, podemos de uma

maneira geral afirmar que (i) a turma era muito heterogénea em termos psicomotores, havendo um conjunto de alunos com uma maior destreza motora, ao passo que os outros apresentavam maiores dificuldades, nomeadamente ao nível da coordenação, (ii) estava constantemente dividida em grupos de acordo com a afinidade entre os alunos, (iii) existiam muitos focos de distração na mesma, existindo muitas conversas paralelas que originavam por vezes comportamentos inapropriados por parte dos alunos e por fim (iv) existiam alguns alunos com pouca predisposição para a prática de exercício, principalmente um grupo de raparigas.

Perante estas características da turma, bem como a faixa etária dos alunos, havia alguns aspetos que deveriam ser tidos em conta aquando da lecionação à mesma. Neste sentido, a explicação das tarefas a desenvolver ao longo das aulas deveria ser efetuada de forma célere e adaptada à linguagem dos alunos, impossibilitando assim o surgimento de comportamentos inapropriados, e a distribuição da turma em grupos deveria ser feita de forma equilibrada e refletida, com o intuito de focar a atenção dos alunos para os exercícios e conteúdos abordados, procurando motivar assim os alunos menos predispostos. Deste modo, era importante que os exercícios planeados fossem ao encontro das competências apresentadas pelos alunos, adaptando sempre que necessário os mesmos para que estes alcançassem o sucesso. Para além disso, o desenvolvimento das aulas teria que considerar a realização de grupos de trabalho, proporcionando assim um maior tempo de empenhamento motor, sempre numa perspetiva de competitividade entre os grupos, aumentando assim a motivação dos alunos.

#### **3.4.2. Planeamento anual**

Quanto ao horário da turma do 5º ano de escolaridade da EBSAAS, a mesma possuía três blocos semanais de 45 minutos destinados à disciplina de EF, sendo que as mesmas decorriam à segunda-feira, à terça-feira e à quinta-feira.

Relativamente às matérias de ensino, foram definidos previamente na planificação anual disponibilizada aos professores estagiários, os tempos letivos previstos para cada matéria ao longo de todo o ano letivo, como podemos verificar através da tabela seguinte:

<b>Matérias de Ensino</b>	<b>Tempos Letivos (blocos de 45 minutos)</b>
Jogos Pré Desportivos	17
Atletismo	17
Basquetebol	15
Voleibol	15
Futebol/Futsal	14
Atividades Rítmicas Expressivas	10
<i>Ultimate</i>	19

*Tabela 2 - Tempos letivos destinados a cada matéria de ensino no 5º ano*

No entanto, importa referir que foi dada liberdade por parte do professor responsável pela turma relativamente ao cronograma das aulas, tendo sido estabelecido em consonância entre todos os professores estagiários as matérias a abordar pelos mesmos no decorrer das suas aulas.

### **3.4.3. Lecionação**

Num primeiro momento, houve a necessidade de assistir a duas aulas lecionadas pelo professor responsável pela turma, atendendo a que fui o primeiro professor estagiário a orientar a turma em causa. Deste modo, pretendia essencialmente identificar as relações existentes entre os alunos e aferir as capacidades apresentadas por estes na disciplina de EF, fazendo um balanço geral dos mesmos, com o intuito de definir adequadamente os conteúdos a desenvolver com a turma, tendo em vista a promoção de uma aprendizagem ajustada ao nível dos alunos.

A intervenção neste ciclo de ensino decorreu entre os dias 16 e 26 de novembro de 2020 (inclusive), sendo que estava previamente definida a lecionação de seis aulas como referido anteriormente. Porém, devido ao aparecimento de casos suspeitos no seio da turma relativamente à pandemia, houve a necessidade de adaptar todo o cronograma, visto que a turma foi para o E@D, não tendo sido alvo de intervenção por parte de qualquer professor estagiário, sendo que não tive a oportunidade de lecionar uma das aulas. De acordo com o cronograma realizado, ficou definido que as primeiras matérias a desenvolver com a turma correspondiam ao basquetebol e ao futebol. Neste sentido, foram delineadas duas aulas associadas ao basquetebol e outras quatro associadas ao

futebol. Porém, surgiu um imprevisto relacionado com o espaço atribuído nos dias destinados à abordagem do futebol, havendo a necessidade de adaptar o cronograma, sendo que abordei a matéria de atletismo em detrimento do futebol.

No que diz respeito à abordagem do basquetebol, procurámos incidir em tarefas que permitissem uma familiarização e um desenvolvimento da coordenação e do controlo da bola por parte dos alunos, na medida em que este se assume como um aspeto fundamental da modalidade. Para além disso, foram ainda desenvolvidas as ações de paragens e rotações sobre os apoios, deste modo pretendia-se garantir o desenvolvimento de um conjunto de habilidades essenciais para a realização do jogo propriamente dito numa fase posterior. Nesta matéria de ensino, foi possível evidenciar algumas dificuldades por parte dos alunos ao nível do manuseamento da bola, sendo que não conseguiam manter o total controlo da bola mediante as tarefas propostas, bem como das ações de paragens. No entanto, a questão das paragens está relacionada com o facto da turma nunca ter ouvido falar nestes conceitos.

Relativamente à abordagem do atletismo, procurámos desenvolver predominantemente a técnica da passada da corrida e as capacidades coordenativas, dada a sua importância para qualquer matéria de ensino em que o deslocamento assuma um papel importante. Procurou-se igualmente desenvolver a capacidade de reação e de aceleração, bem como a agilidade dos alunos, tendo sempre em consideração uma abordagem divertida e competitiva através de formas jogadas, ou seja, todos os exercícios desenvolvidos nas aulas desta matéria tinham sempre presente uma vertente competitiva, com o intuito de garantir uma maior motivação da turma.

No atletismo, foi possível verificar que a turma apresenta um nível mais homogéneo em comparação com o basquetebol, apesar de haver um ou outro aluno com dificuldades ao nível da coordenação motora, sendo existiu a necessidade de muitas vezes dar uma maior atenção a estes casos, auxiliando os alunos na realização das tarefas, tendo em vista o sucesso na execução das mesmas.

Tendo em conta a faixa etária da turma, ao longo das aulas lecionadas com a mesma, procurámos sempre que possível aplicar exercícios em que a competição entre os alunos estivesse sempre inerente, procurando que os alunos realizassem todas as tarefas propostas com o máximo de empenho e evitando o aparecimento de comportamentos de desvio. Para tal, foi necessário definir claramente os critérios antes de cada exercício, a

fim dos alunos perceberem claramente o que se pretendia com cada um. Para além disso, tivemos sempre a preocupação de verificar o desempenho dos alunos que apresentavam maiores dificuldades em ambas as matérias desenvolvidas e que estavam menos motivados para as aulas, com o intuito de potenciar a harmonia no seio da turma.

#### **3.4.4. Reflexão crítica**

Durante a PL é fundamental que tenhamos contacto com diferentes níveis de escolaridade, possibilitando a intervenção com alunos que possuem características e necessidades distintas e proporcionando uma experiência enriquecedora. Assim sendo, consideramos que toda a intervenção do professor deve ser ajustada ao ciclo de ensino em que está inserido, na medida em que o ensino básico se caracteriza por apresentar mais problemas relacionados com a falta de concentração e comportamentos inapropriados, ao passo que no ensino secundário pode existir uma maior instabilidade no controlo das emoções.

Uma dificuldade associada à lecionação das aulas no ensino básico, prende-se com o facto da prática pedagógica ser partilhada com todos os professores estagiários, em que cada um ficava responsável por lecionar apenas um conjunto restrito de aulas, levando a que cada professor não compreendesse totalmente a dinâmica de funcionamento da turma dado o tempo insuficiente para conhecer os alunos. Para tal, foi essencial que houvesse uma partilha de conhecimentos e perspetivas sobre a prática pedagógica com a turma em causa, por meio de um trabalho conjunto com os restantes núcleos de estágio (NE), que permitisse recolher o máximo de informações pertinentes para lecionação das poucas aulas destinadas a cada professor.

Contudo, em virtude de a turma não estar sob orientação do mesmo professor durante todo o ano letivo, visto que a cada duas semanas havia troca do professor estagiário, os alunos tinham de se orientar por padrões distintos de intervenção na medida em que cada professor possui as suas próprias metodologias e regras de funcionamento, contribuindo em parte para comportamentos desvio por parte dos mesmos.

Para além disso, consideramos que as aulas de 45 minutos neste ciclo de ensino podem não ser tão rentáveis quanto desejamos, com o intuito de garantir tempo suficiente para a prática de AF e conseqüentemente potenciar o tempo de aprendizagem, dado que

os alunos chegavam por vezes atrasados e necessitavam ainda de sair um pouco mais cedo para se deslocarem às salas em que teriam aulas.

Relativamente às atividades desenvolvidas, consideramos que as mesmas estavam adequadas à turma lecionada, sendo que todas as tarefas propostas permitiam responder aos conteúdos das matérias de ensino abordados, bem como rentabilizar o tempo de aula e o tempo de empenhamento motor, garantindo ainda o fator motivacional através do desenvolvimento de jogos lúdicos e da presença de competitividade entre pares e/ou grupos.

No que concerne ao comportamento demonstrado pela turma no decorrer das aulas, foi possível evidenciar que alguns alunos não respeitavam os colegas, nem cooperavam com os mesmos em algumas ocasiões, fruto do contexto competitivo em que as aulas foram desenvolvidas, bem como demonstravam alguma dificuldade na compreensão de determinada tarefa, devido à falta de concentração durante a explicação dos exercícios e às conversas paralelas que impediam a retenção das informações transmitidas pelo professor. Mediante isto, importa que a instrução ao nível da explicação das tarefas seja efetuada de forma clara e objetiva, na medida em que os alunos do ensino básico possuem uma menor capacidade de concentração quando comparados com os alunos do ensino secundário, sendo essencial que o conteúdo dessa instrução seja adaptado a este tipo de alunos, evitando a transmissão de demasiada informação que dificulte a retenção e compreensão das atividades propostas pelo docente.

Em suma, consideramos pertinente a lecionação de turmas de ciclos de ensino diferentes durante este processo pedagógico por permitir vivenciar contextos diversificados ao nível do ensino e que exigem também modos de intervenção distintos. Neste sentido, foi possível desenvolver competências relacionadas com o controlo/gestão da indisciplina e com a capacidade de adaptação, dada a necessidade de ajustar aspetos relacionados com a instrução e a organização das atividades, permitindo enquadrar as tarefas de forma mais adequada ao nível de ensino. No entanto, considerámos pertinente refletir sobre a necessidade de efetuar uma reunião entre os professores estagiários, posteriormente a cada intervenção, na perspetiva de perceber como decorreram as aulas neste ciclo de ensino, procurando perceber os comportamentos demonstrados pelos alunos e melhorar a dinâmica das aulas, independentemente do conjunto restrito de aulas que cada professor deve lecionar.

### **3.5. Observação da prática pedagógica de professores de Educação Física**

Considerando as linhas programáticas das atividades e avaliação do EP, competia a cada estagiário a realização de 20 observações a aulas de colegas diferentes, dando posteriormente origem a um relatório com expressão crítica sobre as dinâmicas assistidas.

#### **3.5.1. A observação enquanto instrumento pedagógico para qualificar o desempenho docente na Educação Física**

A observação assume um papel importante na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo visto com um aspeto catalisador de mudança na escola. A observação de aulas permite estabelecer o contacto com uma variedade de métodos e abordagens assumidos por professores, constituindo-se como uma componente fundamental para o desenvolvimento profissional, por meio da análise e reflexão das práticas observadas, dado que permitem um aumento dos conhecimentos e capacidades profissionais (Reis, 2011).

A assistência de aulas enquanto ferramenta de prática pedagógica acarreta muitas vantagens, na medida em que esta funciona como um sistema de suporte que procura abranger o todo, em que os professores são confrontados com aspetos positivos e negativos vivenciados no decorrer do seu desempenho profissional. Para além disto, este tipo de ferramenta que permite que se estabelecem comunicações e partilhem experiências entre professores orientadores e professores estagiários que permitam melhorar o desempenho docente (Nodari & Almeida, 2012).

Segundo Nodari e Almeida (2012), é importante ter em consideração que a assistência de aulas permite que haja um desenvolvimento didático-pedagógico, bem como estimula o pensamento crítico e reflexivo, sendo que estes são aspetos essenciais no exercício da carreira docente e na continuidade de uma atitude crítica e transformadora.

De acordo com Watson-Davies (2009), a observação pode ser utilizada com o intuito do professor melhorar as suas competências ou como forma de encorajar o mesmo a tomar iniciativa através da aplicação de novas metodologias. Importa salientar que para se obter resultados desejáveis, este processo de observação deve ser realizado de forma sistemática, constante, rigorosa e adequada (Silva, 2013).

A assistência de aulas pode ser efetuada durante um EP de iniciação à prática profissional, com o intuito de haver um contacto com práticas de ensino realizadas por professores mais experientes e que despoletem um particular interesse, havendo também a possibilidade de refletir sobre as competências profissionais demonstradas pelos estagiários com o apoio de um orientador (Reis, 2011). A observação de aulas pode ser vista como uma parte fundamental de qualquer EP na perspetiva da formação do profissional, devendo por isso ser também uma constante durante a carreira de todo o professor (Nodari & Almeida, 2012).

No fundo, a observação de aulas é um fator decisivo para promover uma reflexão sobre a prática vivenciada pelos professores, desenvolvendo-os profissionalmente, de forma a melhorar a sua intervenção no processo educativo, sendo que qualquer professor beneficia com estas observações, seja ele o observado ou o observador (Reis, 2011).

### **3.5.2. Objetivos**

Na perspetiva de Reis (2011), algumas das finalidades da assistência de aulas assentam no diagnóstico dos aspetos a melhorar durante a prática docente, na definição de bases que permitam uma tomada de decisão mais fundamentada durante o processo pedagógico, na avaliação das decisões efetuadas pelos professores, dando origem a possíveis abordagens alternativas, na reflexão acerca das potencialidade e fragilidades das diferentes metodologias e no desenvolvimento de várias dimensões do conhecimento profissional.

Assim, através deste processo de assistência às aulas pretendemos essencialmente alcançar os seguintes objetivos: (i) analisar os comportamentos dos professores para compreender e interpretar o que ocorre em contexto de aula mediante os processos de instrução, controlo, organização e seleção dos exercícios; (ii) identificar as estratégias e metodologias de ensino utilizadas consoante as características e necessidades dos alunos, e (iii) efetuar uma reflexão crítica, comparando a intervenção de professores de ciclos de ensino distintos, com o intuito de melhorar a intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

### **3.5.3. Metodologia**

Antes de mais, importa referir que estivemos sempre presentes nas aulas da colega do mesmo NE, no decorrer do ano letivo, sendo que inicialmente essas observações foram realizadas através de um registo informal. Esta observação constante ao longo do ano letivo, entre colegas estagiários, assumiu um papel preponderante na melhoria da intervenção junto dos alunos, pois permitiu identificar lacunas e pontos fortes em relação à nossa intervenção e à do colega, possibilitando assim uma atuação mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à estruturação das observações, estas realizaram-se em duas escolas diferentes da RAM, mais concretamente a EBSGZ, onde observamos as aulas do NE e de cinco professores da escola com mais anos de experiência, e a EBSAAS, onde observámos aulas de três professores estagiários, totalizando assim nove docentes de EF. Assim sendo, as observações incidiram em cinco turmas do 2º ciclo e três do ensino secundário, mais concretamente dos cursos profissionais, uma vez que correspondiam aos ciclos de ensino que continuaram em regime presencial após as deliberações do Governo Regional da Madeira ao nível da educação.

Segundo Reis (2011), o sucesso da observação de aulas advém de uma preparação minuciosa, sendo importante variar as condições em que se realizam, como por exemplo efetuá-las em diferentes turmas, períodos do dia, dias da semana e tipos de aulas. Para tal, procurámos observar diferentes contextos, nomeadamente ao nível dos professores observados, das turmas e das matérias de ensino lecionadas. Assim sendo, foi possível observar aulas dos 5º, 6º, 10º e 12º anos de escolaridade, em que se abordou a aptidão física, os jogos pré-desportivos, as atividades de ginásio, o voleibol, o basquetebol, as ARE, o futebol, o badminton e o ténis de mesa.

Numa fase inicial, os registos informais permitiram registar observações gerais das aulas do professor observado, neste caso da colega estagiária, através de uma observação criteriosa por meio de quatro tópicos essenciais (instrução, organização/controlo, exercícios/tarefas, feedbacks), procurando compreender a dinâmica das aulas, bem como a estruturação e organização das mesmas, de forma a refletir acerca de vários aspetos do processo de ensino, juntamente com o orientador cooperante, dada a vasta experiência do mesmo a este nível.

Importa salientar que nesta fase inicial do ano letivo o foco da nossa observação cingiu-se em aspetos mais específicos da intervenção pedagógica, sendo que íamos aumentando o campo de observação com o decorrer do tempo, ou seja, num primeiro momento incidimos na observação do controlo da turma, passando gradualmente para a instrução e o tipo de feedbacks utilizados e finalmente para a observação ao nível da aquisição das aprendizagens.

Contudo, Reis (2011) refere que a assistência de aulas deve ser efetuada consoante focos específicos, evitando assim observações livres que dão origem a análises pouco claras e precisas da realidade, sendo que as mesmas são adequadas apenas numa fase inicial/exploratória, onde se desconhecem muitas das competências do professor.

Neste sentido, o NE utilizou a observação *in loco* como instrumento de recolha de informação e para o efeito recorreu a uma ficha de observação, cujos parâmetros serão apresentados abaixo. Assim sendo, a ficha de observação foi construída de raiz através de listas de verificação, que permitem verificar a ocorrência de uma variedade de comportamentos desejáveis, sendo que estes estão divididos em seis categorias de observação específicas, nomeadamente a apresentação da aula, a apresentação dos exercícios, o controlo, a organização, a seleção dos exercícios e a conclusão da aula, indo ao encontro do que refere o autor anterior (apêndice 5). Para além disto, a escala de registo foi delineada de acordo com a frequência com que os vários comportamentos ocorrem durante uma aula, podendo verificar-se raramente (1), com frequência (2) ou quase sempre (3).

Dada a impossibilidade de observar alguns comportamentos abordados na ficha de observação nas aulas da colega estagiária, aquando da passagem do regime presencial para o E@D, optamos por dar continuidade à observação de forma informal.

Segundo Quina (2009), a instrução corresponde a um domínio do processo de ensino utilizado pelos professores para transmitir aos alunos as atividades e os objetivos de aprendizagem, fundamentando a componente prática das aulas. O controlo permanente da aula e do desempenho dos alunos assume um papel fundamental enquanto meio para o professor alcançar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. No que respeita ao domínio da organização, esta pode ser vista como uma condição imprescindível para o sucesso no processo pedagógico, na medida em que uma organização eficaz e adequada facilita em grande escala as condições de aprendizagem. A seleção dos exercícios

evidencia uma grande relevância no processo pedagógico, visto que estes “constituem o elemento mediador entre o ensino (professor) e a aprendizagem (aluno)” (Quina, 2009). Por fim, as aulas devem terminar com uma reflexão breve e objetiva sobre os acontecimentos vivenciados na mesma.

A ficha de observação em causa, apresenta ainda uma área para apontar algumas observações mais específicas nos vários domínios, de forma a registar os aspetos mais positivos, os aspetos a melhorar e ainda as estratégias utilizadas pelos docentes.

#### **3.5.4. Reflexão crítica**

A análise e reflexão das observações efetuadas devem ser encaradas como o foco do processo de desenvolvimento profissional, na medida em que estas permitem desafiar as circunstâncias vivenciadas nas aulas e estimular a criatividade na superação das dificuldades apresentadas (Reis, 2011). Todo o processo de observação realizado ao longo do ano letivo, permitiu que a nossa intervenção fosse melhorada e potenciada, dado que após cada aula havia um momento de reflexão sobre as estratégias de ensino utilizadas. Enquanto professor estagiário, é importante ter em consideração este contexto de observação, na medida em que existem muitos critérios e comportamentos que devemos procurar corrigir ao nível da prática docente, devido à pouca experiência que possuímos a este nível.

No que se refere às observações efetuadas entre colegas estagiários através de registo informal, podemos salientar os aspetos de intervenção relacionados com o controlo/organização da turma, a instrução, o feedback e as tarefas/exercícios propostos.

No controlo/organização, o principal problema numa primeira fase incidia com a nossa colocação no espaço de aula para visualizar todos os alunos, permitindo que alguns alunos repousassem durante as atividades. Para além disso, a turma estava orientada para zonas em que havia possíveis focos de distração e o espaço poderia ser aproveitado de melhor maneira em algumas tarefas, a fim de rentabilizar o tempo de aula.

Na instrução, demorávamos algum tempo na transmissão das informações iniciais para que os alunos compreendessem as tarefas propostas. Neste sentido, poderíamos simplificar este processo, abordando estas questões de uma forma mais breve e concisa

para potenciar o tempo de prática por parte dos alunos. No entanto, um aspeto importante nesta fase foi o facto de apresentarmos em todas as ocasiões os objetivos de aula.

No feedback, inicialmente a principal adversidade prendeu-se com a observação muito silenciosa da nossa parte, havendo pouca intervenção na correção do desempenho dos alunos, bem como a perda de contacto visual com a turma perante intervenções mais individualizadas. Contudo, procurávamos ter o cuidado de referir as componentes críticas das tarefas e intervir coletivamente quando necessário.

Perante as tarefas/exercícios propostos, a maior dificuldade esteve associada aos períodos de recuperação entre exercícios, uma vez que numa fase inicial não era solicitada nenhuma tarefa aos alunos durante esses períodos, algo que foi sendo melhorado. Ainda assim, consideramos que os exercícios estavam bem organizados segundo uma lógica de progressão em termos de aprendizagens, apesar de alguns apresentarem características pouco dinâmicas em parte por conta das restrições impostas pela escola.

Passando às observações dos restantes docentes, no que diz respeito à apresentação da aula, podemos verificar que o facto de não serem definidas ou recordadas as regras e rotinas de funcionamento das aulas, pode levar à ocorrência de tempos mortos no decorrer da aula. Na apresentação dos exercícios, o professor pode fornecer a ideia global dos exercícios através da demonstração para facilitar a compreensão dos mesmos por parte dos alunos. A maior dificuldade observada a este nível, prende-se essencialmente com os riscos e as regras de segurança a adotar em cada situação.

Relativamente ao controlo da aula, o professor deve procurar estar sempre atento e vigilante no decorrer das aulas, permitindo que os alunos estejam constantemente envolvidos nas várias atividades e sem que se verifiquem comportamentos inapropriados da parte destes. Assim sendo, o professor deve procurar colocar-se de modo que consiga visualizar o resto dos alunos, intervindo à distância quando necessário.

Apesar dos professores relançarem e/ou mudarem de exercício no momento adequado com relativa frequência, existem momentos em que as tarefas poderiam ser modificadas perante situações de pouco êxito, alterando os exercícios delineados inicialmente para que os alunos alcancem o sucesso no desempenho das tarefas.

Ainda dentro deste tópico, mais concretamente ao nível do feedback, este não deve ser encarado apenas como um fator motivador ou direcionado para questões de

organização, devendo ser utilizado essencialmente como meio de aperfeiçoar o desempenho dos alunos nas várias matérias de ensino. De nada serve transmitir feedbacks, se depois o professor não acompanhar os alunos após as correções efetuadas pelo mesmo.

No que concerne à organização da aula, o professor deve procurar planejar e estruturar a aula da forma mais rigorosa e eficiente possível, no sentido de garantir o maior tempo de empenhamento motor dos alunos. Deste modo, os professores podem dinamizar situações alternativas para os alunos realizarem nos momentos de transição ou espera, procurando que estejam constantemente em atividade. Para além disso, os professores devem procurar ainda rentabilizar o espaço de aula ao máximo. Se os professores tiverem em atenção estes aspetos de organização, haverá uma gestão mais adequada do tempo de aula, potencializando o tempo em que os alunos estão ativamente envolvidos.

Acerca da seleção dos exercícios, é importante que os exercícios delineados estejam ajustados ao nível de desenvolvimento dos alunos, procurando também que sejam diversificados em termos de exigências. No que toca à conclusão da aula, o professor deve procurar referir as dificuldades apresentadas pelos alunos no decorrer das aulas, fornecendo informações sobre a forma as ultrapassar.

Em suma, o processo de assistência às aulas pode ser visto como um meio de reflexão e discussão das estratégias de ensino utilizadas ao longo das aulas, com o intuito de aferir a qualidade de ensino no processo pedagógico, permitindo assim que haja uma melhoria da intervenção dos docentes. Desta maneira, a observação de aulas possibilita um contacto com uma variedade de contextos pedagógicos, devido às diferentes estratégias, modelos e métodos de ensino implementados por vários professores com níveis de experiência distintos, que acabam por contribuir para uma intervenção mais adequada na PL, enquanto futuros profissionais desta área.

## **4. Ações de integração no meio escolar**

### **4.1. Caracterização da turma**

Apesar da caracterização da turma pertencer a esta secção de atividades desenvolvidas, considerámos mais pertinente abordar a mesma como introdução da PL, uma vez que o aluno deve ser visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo deste modo crucial analisar o contexto da turma previamente à estipulação das metodologias didático-pedagógicas a adotar.

### **4.2. Ação de extensão curricular**

#### **4.2.1. Planeamento e objetivos**

A ação de extensão curricular consiste na dinamização de uma atividade a realizar no âmbito do EP com expressão, no mínimo, ao nível da turma em que estamos a exercer a prática pedagógica. Procurando um envolvimento por parte dos professores pertencentes ao CT, bem como dos encarregados de educação.

Tendo em conta que se tratava de uma ação de extensão curricular, procurámos dinamizar uma atividade fora do contexto escolar, com o intuito dos alunos terem vivências diferentes das que praticam na escola, permitindo ainda que houvesse uma participação ativa de todos os intervenientes na atividade. Importa ainda salientar que tivemos a preocupação de definir com a devida antecedência a atividade a realizar neste contexto, juntamente com os professores orientadores, de forma a agendar com as entidades necessárias a respetiva atividade, informando também os alunos para a possibilidade de realização da mesma.

Relativamente à atividade em si, procurámos num primeiro momento proporcionar aos alunos a realização de atividades náuticas, nomeadamente canoagem e *stand up paddle*, e de *geocaching*, por serem atividades que os alunos possuíam interesse em participar, dado o feedback positivo no que toca a experiências anteriores, sendo que a ideia passava por realizar ambas as atividades em simultâneo.

No entanto, além da suspensão das atividades letivas e não letivas em regime presencial para todos os estabelecimentos de educação, o Governo Regional declarou também o cancelamento de todas as atividades promovidas por clubes e associações

regionais. Neste sentido, a atividade ficaria suspensa, sendo que a associação se disponibilizou a dar informações mais concretas relativamente à realização das atividades propostas, consoante a evolução pandémica e as medidas decretadas pelo Governo Regional a este nível.

Assim sendo, em cooperação com os professores orientadores, optámos por dinamizar em última instância uma outra atividade, mais concretamente um percurso a pé pela Levada do Cavalo e dos Piornais, havendo um percurso de ida e volta. Importa realçar que a escolha deste percurso foi realizada considerando a sua localização, na medida em que o mesmo se situa nas imediações da escola, facilitando assim a deslocação de todos os intervenientes ao local da atividade. Para além disso, foi evidente a receptividade dos alunos para a realização da atividade, uma vez que estes ficaram agradados com a ideia dado o seu grau de satisfação em realizar atividades deste género.

Desta forma, a atividade foi agendada para o dia 30 de abril de 2021. Contudo, houve a necessidade de adiar a mesma para o dia 7 de maio de 2021, devido à realização dos testes de despiste à pandemia por parte dos alunos, sendo este um processo que acarretava uma grande logística.

Perante a realização desta atividade, tivemos a preocupação de solicitar autorização a todos os encarregados de educação para que pudessem ter conhecimento de todos os aspetos inerentes à realização da atividade e enviámos juntamente um convite para os mesmos, com o intuito destes participarem na atividade juntamente com os seus educandos. Além do mais, convidámos também todos os professores que compõem o CT a participar na atividade.

No que toca aos objetivos delineados para esta atividade de extensão curricular, pretendíamos: (i) promover a adoção de hábitos de vida saudáveis; (ii) desenvolver as competências relacionais entre os alunos e os restantes intervenientes da comunidade educativa, promovendo a sua participação na atividade; (iii) desenvolver competências transversais, como a autonomia, a responsabilidade e o respeito; (iv) dar a conhecer algum património natural do concelho, e (v) proporcionar uma atividade fora do contexto escolar.

#### **4.2.2. Operacionalização**

Previamente à realização da atividade, foram atribuídas duas tarefas à turma no sentido de promover a autonomia dos alunos para aspetos relacionados com o quotidiano e importantes para aplicar em eventos futuros. Assim sendo, a turma foi dividida em grupos, sendo que cada grupo ficou responsável por realizar um plano ao nível dos primeiros socorros com o material necessário para a atividade, refletindo sobre eventuais situações que pudessem ocorrer na mesma. A outra tarefa estava relacionada com a alimentação que os alunos poderiam levar para a atividade, tendo sido solicitado a realização de um plano para o lanche, de acordo com uma alimentação saudável. Após os grupos enviarem os respetivos planos, procurámos analisar os mesmos com o propósito de definir previamente os mais adequados.

Todos os participantes foram informados sobre a hora e o local de concentração, a fim de iniciar a atividade conforme os contornos previstos. Assim sendo, esperámos pela presença dos mesmos, transmitindo posteriormente as informações necessários mediante a realização da caminhada, nomeadamente as questões relacionadas com a organização das turmas e o comportamento a assumir ao longo do percurso de acordo com regras de segurança estipuladas claramente.

Tivemos ainda a preocupação de definir um percurso alternativo como possibilidade de ser utilizado durante a atividade, uma vez que o percurso definido inicialmente apresentava algumas características mais perigosas e assustadoras em determinada zona e através de contactos informais com os alunos percebemos que alguns destes possuíam vertigens ou claustrofobia. Assim, chegando a esse ponto do percurso, estes alunos poderiam dar continuidade à caminhada pelo percurso alternativo, sendo que um dos professores orientadores ficaria responsável por orientar esse grupo de alunos. No entanto, acabámos por não recorrer ao mesmo, na medida em que todos quiseram prosseguir no percurso definido.

#### **4.2.3. Reflexão crítica**

Perante a dinamização desta ação de extensão curricular, existe a possibilidade de proporcionar aos alunos a vivência de atividades diferenciadas, permitindo que os mesmos experienciem contextos com os quais podem ser confrontados ao longo da vida.

Para além disso, este tipo de ações permite desenvolver e adquirir determinadas competências associadas à preparação e organização de atividades desta natureza, como por exemplo a autonomia e responsabilidade. Aqui podemos fazer uma ponte com a caracterização da turma, na medida em que os alunos não consideraram o desenvolvimento destas competências como uma das finalidades da EF, muito provavelmente por terem sido alvo de intervenções com uma visão mais tradicional e rígida no passado, apesar deste serem aspetos fundamentais a desenvolver, tendo sempre em vista a formação de indivíduos cada vez mais independentes.

Deste modo, importa refletir sobre os aspetos positivos e negativos da ação, procurando uma intervenção futura mais adequada e abrangente, sem esquecer a segurança e satisfação de todos os intervenientes.

Relativamente aos aspetos positivos, podemos destacar o comportamento exemplar de todos os intervenientes na atividade, principalmente os alunos, na medida em que cumpriram escrupulosamente com as regras e informações transmitidas no início da ação. Para além disso, foi possível verificar um grande empenho dos mesmos na conclusão da atividade, apesar da distância considerável do percurso. Também podemos realçar, a boa relação existente entre os vários participantes que permitiu vivenciar a atividade de uma maneira mais divertida e prazerosa.

Quanto aos aspetos mais negativos, os mesmos correspondem à fraca participação, tanto dos professores do CT, não tendo participado qualquer professor, como dos encarregados de educação, havendo somente a participação de quatro.

No que toca aos professores do CT, a ausência dos mesmos esteve relacionada com o horário da atividade, uma vez que todos eles possuam aulas durante esse período. Porém, importa referir que considerámos a data e horário em causa para a realização da atividade, por corresponder a um dia em que os alunos não possuam aulas, não havendo por isso implicação com as restantes disciplinas. No que diz respeito aos encarregados de educação, a maioria acabou por não participar na atividade devido a questões relacionadas com o trabalho profissional, tendo havido então a participação de cinco encarregados de educação.

Contudo, aquando da dinamização deste tipo de ações, talvez fosse pertinente agendar uma reunião com todos os destinatários da atividade, mais concretamente professores do CT e encarregados de educação, com o intuito de aferir a disponibilidade

destes, havendo posteriormente a estipulação do horário mais adequado tendo em vista uma participação mais elevada de todos os intervenientes. Para além disso, nesta reunião seria essencial fazer referência ao valor e relevância da atividade, bem como os aspetos associados aos cuidados a ter ao longo da mesma.

Numa perspetiva de desenvolver o relacionamento interpessoal, considerámos que a realização da atividade em conjunto com ambas as turmas, permitiu potenciar esta competência, dado que existiu uma maior aproximação entre os alunos. Para tal, procurámos promover convívio entre as turmas antes e após a ação, bem como tentámos contribuir para a criação de dinâmicas entre os alunos, uma vez que foram atribuídas tarefas de planeamento em relação à atividade, havendo a necessidade de estes comunicarem entre si.

## **5. Ações de natureza científico-pedagógica**

### **5.1. Ação científico-pedagógica individual**

#### **5.1.1. Enquadramento**

A ação científico-pedagógica individual (ACPI) corresponde a uma ação de formação com expressão ao nível dos grupos disciplinares de EF da escola em que desenvolvemos o EP. Assim sendo, esta ação foi desenvolvida pelo NE, sendo que o principal objetivo assentava na apresentação de ferramentas didático-pedagógicas que auxiliem os docentes na realização da sua prática em contexto de pandemia. No âmbito desta ação foi desenvolvido um artigo científico com o essencial dos conteúdos abordados na ação, apresentado no Seminário organizado pelo Departamento de EF e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da UMA.

Devido às diversas transformações que ocorreram ao nível da educação, em consequência da pandemia que atingiu o mundo, houve a necessidade de se adaptar a rotina de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, mais concretamente na relação e interação entre os professores e os alunos. Assim sendo, o E@D acabou por se tornar no principal meio de acesso à educação, dada a impossibilidade de realizar aulas em regime presencial, que pudessem aumentar o risco de contágio entre a comunidade educativa (Oliveira et al., 2020).

Neste sentido, a temática desenvolvida assumiu um carácter muito pertinente perante a situação vivenciada no momento, com o intuito de auxiliar os docentes da disciplina de EF através da divulgação e demonstração de ferramentas didático-pedagógicas úteis para a lecionação de aulas síncronas, dadas as dificuldades demonstradas pelos mesmos no E@D.

#### **5.1.2. Planeamento e objetivos**

Considerando as temáticas em vigor nos estabelecimentos de ensino relativamente à formação de professores, optou-se por abordar uma temática muito pertinente para os professores de EF e que permitisse auxiliar os mesmos na implementação de determinadas ferramentas didático-pedagógicas.

No fundo, a ação incidiu essencialmente no E@D, com o intuito de apresentar aos docentes propostas de ferramentas didático-pedagógicas no domínio da EF, uma vez que muitos professores demonstraram algumas dificuldades relativamente às estratégias que podem implementar neste contexto.

Desta maneira, a ACPI subdividiu-se em duas grandes sessões, sendo que a primeira foi de carácter mais teórico, havendo depois espaço para uma sessão prática, conforme estipulado abaixo:

- (i) Sessão 1 – Propostas de Ferramentas Didático-Pedagógicas de Apoio ao Ensino à Distância no Domínio da Educação Física
  - a) Propostas de Ferramentas Didático-Pedagógicas para Sessões Assíncronas;
  - b) Propostas de Ferramentas Didático-Pedagógicas para Sessões Síncronas.
- (ii) Sessão 2 – Implementação das Ferramentas Didático-Pedagógicas
  - a) *Google Forms*;
  - b) *Kahoot*;
  - c) *Quizizz*;
  - d) *Just Dance Now*.

No que toca à primeira sessão da ACPI, foi delineada a apresentação de duas comunicações desenvolvidas pelos professores estagiários, sendo uma orientada para as sessões assíncronas e outras para as sessões síncronas.

Assim sendo, os principais objetivos de ambas as comunicações assentaram no (i) enquadramento do E@D em termos curriculares e legislativos, (ii) na apresentação das potencialidades deste tipo de ensino e, fundamentalmente, (iii) na exposição de ferramentas didático-pedagógicas que possam ser utilizadas nas aulas de EF à distância, apresentando as potencialidades e fragilidades de cada uma dessas ferramentas e possibilitando uma reflexão sobre a utilização das mesmas.

Relativamente à segunda sessão, a mesma tinha como principal objetivo auxiliar os professores no manuseamento das ferramentas apresentadas, através da apresentação de vídeos explicativos que permitiam demonstrar a utilização das mesmas em diferentes parâmetros.

Após terem sido definidas as temáticas, a ação foi agendada para o turno da manhã do dia 3 de fevereiro de 2021, tendo lugar na sala de sessões da EBSGZ, sendo que foi

dedicada uma hora para a componente mais teórica e meia hora para a componente prática. No entanto, dada a impossibilidade de realizar a mesma em regime presencial na data agendada, esta foi adiada devido ao facto de considerarmos que a sessão prática teria um melhor aproveitamento, se fosse realizada presencialmente, permitindo assim um apoio mais eficaz da nossa parte na demonstração das ferramentas didático-pedagógicas.

Contudo, devido às restrições impostas e a toda a logística necessária para a concretização da ação presencialmente na escola, não foi possível realizá-la neste regime. Assim sendo, a ação foi marcada para as 18 horas do dia 25 de fevereiro de 2021 através da plataforma *Meet*, de forma a evitar qualquer sobreposição de horários para os professores, sendo que o *link* de acesso foi enviado na véspera a todos os participantes.

Para além disto, procedemos ainda à realização do cartaz da ACPI, onde apresentávamos a calendarização da mesma, as temáticas que seriam abordadas, os destinatários e o material necessário para os participantes, bem como de uma ficha de inscrição, que nos permitisse controlar o número de professores que iriam participar.

### **5.1.3. Operacionalização**

Perante a apresentação teórica, foi utilizado como recurso o PowerPoint, sendo que cada estagiário teve uma intervenção com a duração de 20 minutos (apêndice 6). Num primeiro momento, procurou-se realizar um breve sumário, com o intuito de esclarecer as temáticas que seriam abordadas durante as comunicações, bem como os objetivos que nos destinamos alcançar através da realização da respetiva ação. Posteriormente, realizámos um enquadramento sobre os conceitos de educação e E@D, procurando identificar as diferenças entre os regimes de ensino presencial e não presencial. Foi ainda realizado um enquadramento legislativo através da apresentação das principais medidas adotadas mediante o contexto pandémico.

Após ter sido realizado um enquadramento em relação ao tema da ação, foram apresentadas algumas propostas de ferramentas didático-pedagógicas para sessões assíncronas de EF, mais concretamente o *Google Classroom* e o *Google Forms*, analisando cada uma delas relativamente às vantagens e desvantagens associadas à sua utilização.

Apresentadas as ferramentas para sessões assíncronas, apresentámos ferramentas didático-pedagógicas úteis para utilizar em sessões síncronas, a fim de auxiliar os docentes de EF na lecionação das aulas em regime não presencial, possibilitando a dinamização de atividades mais atrativas e motivantes. Assim sendo, as ferramentas corresponderam a materiais pedagógicos disponibilizados pela equipa *FITescola*, ao *Kahoot*, ao *Just Dance Now* e à criação de jogos didáticos através da utilização da plataforma *Quizizz*, sendo que foram também apresentadas as potencialidades e constrangimentos inerentes a cada ferramenta. Antes de mais, importa referir que o exemplo de jogo didático apresentado foi elaborado no ano letivo anterior, ainda no início da situação pandémica, pelos professores estagiários, no âmbito da unidade curricular de “Inovação e Tecnologias do Desporto na Escola”, inserida no MEEFEBS, comprovando o trabalho interessante e diferenciador que tem vindo a ser desenvolvido na UMA.

Depois de apresentadas estas ferramentas, realizámos algumas considerações finais sobre a temática desenvolvida ao longo da ação, tendo terminado a primeira sessão da mesma por volta das 18 horas e 45 minutos.

Em seguida, demos início à segunda sessão de cariz mais prático, onde se pretendia demonstrar aos docentes a utilização das ferramentas apresentadas na parte teórica. Deste modo, seguimos a mesma ordem de apresentação relativamente à sessão teórica, na medida em que demonstrámos primeiro as ferramentas para sessões assíncronas e posteriormente as ferramentas para sessões síncronas. Importa referir que ambas as sessões contaram com a presença de 19 professores.

Relativamente às ferramentas para sessões assíncronas, incidimos no manuseamento do *Google Forms*, uma vez que os professores estavam mais a par do *Google Classroom* por corresponder à plataforma implementada pela escola perante o E@D. Após 20 minutos destinados ao manuseamento desta ferramenta, foram abordadas algumas das ferramentas apresentadas, com o intuito de utilizar em sessões síncronas, nomeadamente o *Kahoot*, o *Just Dance Now* e a criação de jogos didáticos (*Quizizz*). Neste sentido, procurámos realizar previamente à ação vídeos demonstrativos acerca do manuseamento destas ferramentas, procurando rentabilizar o tempo destinado à apresentação das mesmas e demonstrar de forma mais clara e concisa todos os procedimentos que devem ser tidos em consideração perante a sua instalação e respetiva operacionalização.

De salientar que antes da ação, foram enviados os links de acesso a cada uma das ferramentas a todos os participantes, bem como foi solicitada a instalação da aplicação *Just Dance Now* nos telemóveis, possibilitando assim que estes acessem mais rapidamente às mesmas e pudessem acompanhar todos os procedimentos abordados nesta sessão prática, caso considerassem necessário.

Por fim, a segunda sessão terminou às 19 horas e 35 minutos, totalizando 1 hora e 30 minutos de formação conforme previsto, tendo sido a mesma validada pela instituição escolar para todos os professores que tiverem presentes de forma integral na ACPI. Para além disso, disponibilizámos ainda os nossos contactos, caso houvesse a necessidade de prestar auxílio ao nível do manuseamento das ferramentas apresentadas.

#### **5.1.4. Reflexão crítica**

De forma a realizar uma reflexão mais adequada sobre a ACPI na sua globalidade, recorreremos à criação de um questionário sobre o grau de satisfação e a pertinência da mesma, inclusive das temáticas abordadas e das ferramentas disponibilizadas, que pudesse sustentar e avaliar diferentes tópicos essenciais numa formação deste género.

Assim sendo, no respetivo inquérito abordámos questões relacionadas com o ritmo de desenvolvimento da ação, a duração prevista para o tratamento dos temas, a expectativa relativamente aos conteúdos desenvolvidos, a aplicabilidade dos temas na atividade profissional, o cumprimento dos objetivos estabelecidos para a ação, o rigor e clareza no tratamento dos temas, a metodologia adotada e a avaliação global da ação. Para tal, em cada uma das afirmações solicitámos que os professores indicassem o valor correspondente de acordo com o seu grau de concordância, tendo sido utilizada uma escala de 1 (“muito insatisfeito”) a 5 (“muito satisfeito”). Para além disto, demos ainda espaço para os participantes indicarem no final do inquérito os aspetos mais e menos positivos relativamente à ação, como também possíveis sugestões que considerassem oportunas em relação a futuras ações.

No que toca ao ritmo de desenvolvimento da ação, podemos afirmar que 81,3% dos participantes ficaram muito satisfeitos, sendo que 18,8% dos mesmos ficaram satisfeitos a este nível. Neste parâmetro houve momentos em que podíamos ter sido mais sucintos na apresentação das temáticas em causa, cingindo-se essencialmente aos aspetos

mais importantes e pertinentes, de modo a melhorar o grau de satisfação dos participantes. No entanto, isto aconteceu dado o facto de apresentarmos ferramentas que os docentes não tinham conhecimento e com as quais ainda não tinham manuseado, sendo por isso importante colocá-los a par de todos os processos inerentes à utilização das mesmas.

A duração prevista para o tratamento dos temas acabou por ser o tópico em que os professores apresentaram o menor grau de satisfação em comparação com as outras afirmações presentes no inquérito, uma vez que 62,5% indicaram ter ficado muito satisfeitos e 37,5% apenas satisfeitos. Apesar disto, o tempo despendido para a apresentação foi ao encontro do que tínhamos estabelecido e comunicado previamente aos docentes. Porém, estes resultados podem querer indiciar que os docentes pretendiam uma formação mais longa, com o intuito de esclarecer ao pormenor a utilização das ferramentas apresentadas, bem como podem estar associados à hora em que a ação decorreu, na medida em que esta foi marcada para um horário mais tardio, em que as pessoas apresentam um maior cansaço acumulado ao longo do dia, levando a que a perceção dos participantes possa ter sido influenciada por este aspeto.

Quanto à expectativa em relação aos conteúdos desenvolvidos, podemos dizer que 81,3% afirmou ter ficado muito satisfeito e 18,8% satisfeito com as temáticas abordadas. Consoante estes valores, pudemos verificar que os conteúdos abordados foram ao encontro da maioria dos docentes. Consideramos que as ferramentas apresentadas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de determinadas competências nos alunos, se as mesmas forem implementadas de acordo com as características dos alunos e com os objetivos que pretendemos alcançar.

No que diz respeito à aplicabilidade dos temas desenvolvidos perante a atividade profissional, é de salientar que 93,8% dos participantes disse ter ficado muito satisfeito neste aspeto, sendo que 6,3% afirmou ter ficado satisfeito, na medida em que a apresentação das ferramentas surge com o intuito de auxiliar os professores no desempenho da sua profissão no contexto de E@D. Isto vem comprovar que qualquer uma das ferramentas é passível de ser utilizada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, havendo a possibilidade de abranger uma variedade de matérias de ensino consoante aquilo que o professor pretende. Neste sentido, no decorrer da apresentação procurámos também reforçar a aplicabilidade das ferramentas através da demonstração de diferentes alternativas perante a sua utilização e da exposição de práticas já realizadas com as turmas de EP, demonstrando serem ferramentas de grande utilidade, ou seja, a

parte prática da ação acabou por contribuir de forma muito positiva para este aspeto, pois permitiu auxiliar os professores de forma mais pertinente e adequada.

Relativamente ao cumprimento dos objetivos a que nos propusemos alcançar, consideramos que a ação foi ao encontro dos mesmos, na medida em que procurámos inicialmente enquadrar as temáticas ao contexto vivenciado na altura, tendo sido apresentado posteriormente ferramentas didático-pedagógicas relevantes, fazendo referência às suas potencialidades e fragilidades, permitindo assim que os professores possam refletir e decidir quais as ferramentas mais adequadas. Assim, podemos afirmar que 93,3% dos participantes tiveram a mesma perceção, tendo referido que ficaram muito satisfeitos, sendo que 6,3% disse ter ficado satisfeito neste parâmetro.

No que concerne ao rigor e clareza no tratamento dos temas, podemos dizer que 81,3% dos participantes afirmaram ter ficado muito satisfeitos e 18,8% satisfeitos. Podemos deduzir que alguns dos participantes provavelmente pretendiam que houvesse uma maior objetividade na apresentação dos conteúdos delineados.

No que respeita à metodologia adotada, podemos afirmar que 87,5% demonstrou ter ficado muito satisfeito e 12,5% satisfeito, sustentando que a metodologia utilizada possibilitou o desenvolvimento das temáticas de uma forma esclarecedora, sendo que a sessão prática permitiu complementar a sessão mais teórica, uma vez que houve a demonstração e exemplificação ao nível da utilização das ferramentas, com o intuito de proporcionar um conhecimento mais profundo ao nível do manuseamento das mesmas.

A ação decorreu conforme planeada, sendo que a mesma teve um impacto positivo nos participantes, como pudemos comprovar através do inquérito, uma vez que a maioria deles (87,5%) ficou muito satisfeito e 12,5% satisfeito. Um fator preponderante para este impacto positivo está relacionado com as temáticas apresentadas, que revelam um carácter pertinente no contexto pandémico vivenciado nos sistemas de educação, em que o E@D acabou por assumir uma maior preponderância.

Relativamente aos aspetos mais positivos da ação, podemos destacar a pertinência dos temas, a diversidade de aplicações e plataformas, a utilidade de ferramentas alternativas e diversificadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em qualquer contexto de trabalho, a sua aplicabilidade na prática docente, a demonstração prática dos conteúdos, a validade e atratividade das ferramentas que possibilitam o desenvolvimento de várias competências no E@D e o dinamismo da apresentação.

Como aspetos menos positivos, podemos fazer referência ao pouco tempo disponibilizado para a sessão prática de acordo com os relatos dos participantes, sendo que os mesmos acabaram por não as experimentar propriamente, na medida em que procurámos dar mais ênfase à explicação e demonstração das várias ferramentas nesta fase da apresentação, de forma a colocar todos os docentes a par das especificidades de cada uma. Para além disso, temos a destacar o facto de não ter sido realizada presencialmente como pretendíamos numa primeira fase, sendo que podem ter ocorrido falhas de ligação à rede que dificultassem o acompanhamento da apresentação por parte dos professores, apesar deste ser um aspeto completamente alheio a nós.

Os docentes sugerem em relação a futuras ações, a abordagem de outras ferramentas digitais alternativas, além daquelas apresentadas, bem como a experimentação das ferramentas propostas em contexto presencial por parte dos participantes. Para além disso, houve ainda a sugestão de nos focarmos apenas numa aplicação, procurando aprofundá-la ao máximo. Contudo, julgamos mais oportuno dar a conhecer aos professores um conjunto de ferramentas, possibilitando assim que estes possam refletir sobre a aplicabilidade das mesmas para posteriormente utilizarem aquelas que considerarem mais adequadas.

Perante a realização desta ACPI, pretendíamos fundamentalmente auxiliar os docentes de EF mediante o contexto de E@D, dotando-os de ferramentas didático-pedagógicas de apoio neste regime de ensino. Nesta perspetiva, a partilha de metodologias entre gerações acaba por ser uma mais-valia, na medida em que existe sempre a oportunidade de conjugar o campo mais científico com a experiência do trabalho no terreno, que tende a criar métodos autónomos.

## **5.2. Ação científico-pedagógica coletiva**

### **5.2.1. Enquadramento**

A ação científico-pedagógica coletiva (ACPC) diz respeito a uma ação de formação com expressão pública, sendo organizada pelos estagiários dos vários NE do MEEFEBS, em cooperação com os professores orientadores, sob a forma de seminário. Assim sendo, esta ação destinava-se a todos os professores de EF dos vários grupos de recrutamento e aos alunos da UMa.

Deste modo, a ação contou com a presença de figuras associadas aos diferentes ramos da educação, nomeadamente entidades representativas da Secretaria Regional da Educação, presidentes de conselhos executivos das escolas da RAM, elementos da reitoria da UMa, docentes da UMa, docentes dos vários grupos de recrutamento e alunos da UMa.

Importa salientar que este tipo de ações tem contribuído significativamente ao longo dos anos para o desenvolvimento da EF no seio escolar, através da divulgação e reflexão sobre várias metodologias e ferramentas, que contribuem para uma constante partilha de conhecimentos entre diferentes gerações de professores, desde os estagiários até aqueles que possuem mais anos de lecionação desta disciplina.

Tendo em conta o contexto pandémico que veio alterar as rotinas de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a ação teve como temática “A Educação Física e o Ensino à Distância: Limitações e Potencialidades”. Neste sentido, cada NE elaborou um artigo científico com o essencial dos conteúdos abordados na ação, para ser integrado no livro de publicações do evento.

### **5.2.2. Planeamento e objetivos**

Após a definição do tema da ação em reunião entre os professores orientadores científicos dos vários NE, houve a necessidade de selecionar as datas mais convenientes para a realização da formação, tendo em consideração a existência de outros eventos, possibilitando assim uma maior participação do público-alvo na respetiva ação. Desta forma, a ACPC foi agendada para o dia 23 de abril no turno da manhã e 24 de abril no turno da manhã e da tarde.

Posteriormente procedeu-se a elaboração de um cartaz, divulgando através de diferentes meios digitais de comunicação, bem como através da distribuição pelas várias escolas da RAM. Cada NE ficou responsável por definir o tema da sua comunicação e os objetivos da mesma, bem como por convidar possíveis preletores com o intuito de realizarem uma determinada comunicação de acordo com a temática da ação, sendo que esta foi dividida em cinco módulos e quatro conferências.

O terceiro módulo intitulado por “E@D e a Educação Física: Da conceção de Propostas a perspetivas de Alunos, Professores e Encarregados de Educação”, ficou assim a cargo do NE da EBSGZ, tendo o mesmo desenvolvido duas comunicações:

- (i) Comunicação 1 – E@D e a Educação Física: Da conceção de Propostas a perspetivas de Alunos, Professores e Encarregados de Educação;
- (ii) Comunicação 2 – Medidas Adotadas pela Escola e pelo Grupo de Educação Física, face ao Covid-19” (Helder Andrade).

Quanto aos objetivos definidos perante ambas as comunicações, procurámos (i) enquadrar o E@D, explorando os seus desafios, potencialidade e limitações, enquanto ferramenta no processo de ensino-aprendizagem no presente e no futuro, (ii) caracterizar e refletir sobre a perspetiva dos alunos, professores de EF e encarregados de educação sobre o E@D, (iii) apresentar propostas de ferramentas didático-pedagógicas de intervenção no domínio da EF, num contexto de E@D, e (iv) analisar, debater e refletir sobre o conjunto destas ferramentas no domínio da EF, considerando a opinião de diversos agentes da comunidade educativa.

Terminado este processo, todos os NE reuniram com o intuito de organizar de forma coordenada o desenvolvimento da ação, procurando refletir e definir aspetos relacionados com a dinamização da mesma, evitando assim a transmissão de informações repetitivas por parte dos diferentes intervenientes, enquadrando e interligando da maneira mais adequada as várias comunicações.

Uma vez que esta ação decorreu em regime online, as questões logísticas associadas à realização da ACPC foram simplificadas em comparação com os anos letivos anteriores, na medida em que não foi necessário realizar pedidos de patrocínio, nem trabalho de secretariado.

### **5.2.3. Operacionalização**

Conforme estava delineado, o NE da EBSGZ orientou o seu módulo no dia 24 de abril com início por volta das 14 horas e 30 minutos, tendo como moderadora do mesmo a Professora Doutora Ana Rodrigues.

O módulo foi dividido em duas comunicações como foi referido anteriormente, sendo que uma delas ficou à inteira responsabilidade dos alunos estagiários e outra a cargo

de um docente de EF da EBSGZ. Para tal, foi utilizado como recurso de apresentação o PowerPoint, sendo disponibilizados 40 minutos para ambos os estagiários intervirem (apêndice 7).

No que concerne à apresentação propriamente dita, começámos por definir os tópicos que seriam abordados ao longo da mesma, inclusive os objetivos delineados perante a temática em causa, passando posteriormente a um pequeno enquadramento relativamente ao E@D e às questões legislativas.

Enquadrado o tema da comunicação, demos continuidade à apresentação, expondo um conjunto de ferramentas didático-pedagógicas que podiam ser utilizadas pelos docentes, tanto em sessões assíncronas, como em sessões síncronas, havendo uma preocupação em divulgar as potencialidades e fragilidades associadas a cada uma dessas ferramentas, possibilitando assim que os professores pudessem refletir acerca da utilização das mesmas consoante as características dos alunos.

Após terem sido apresentadas as ferramentas, foi introduzido o estudo realizado com o intuito de analisar a perceção dos alunos, professores de EF e encarregados de educação sobre variados aspetos relacionados com o E@D nesta disciplina, procurando refletir sobre a perspetiva dos mesmos enquanto agentes importantes da comunidade educativa.

Posteriormente a isto, tecemos algumas considerações finais de acordo com os resultados obtidos, tendo sido cumprido o tempo estipulado para a comunicação. Para além disso, disponibilizámos um *link* a todos os participantes, onde estes poderiam posteriormente aceder a um conjunto de vídeos demonstrativos sobre o manuseamento das ferramentas apresentadas e a exemplos operacionais de jogos didáticos.

Terminada a primeira comunicação, demos logo início à apresentação da comunicação seguinte. Para a divulgação desta comunicação, o preletor responsável pela mesma realizou previamente à ação um vídeo com a sua apresentação, a fim dos estagiários o partilharem. Assim sendo, pretendíamos com esta apresentação que o preletor expusesse o modo como a escola se adaptou ao contexto de E@D, bem como as estratégias que foram implementadas, uma vez que quando houve essa necessidade, a escola estava completamente preparada, respondendo a estas adversidades de forma rápida e adequada, tendo em vista a passagem para um regime não presencial.

#### **5.2.4. Reflexão crítica**

Fazendo um balanço geral, a ACPC conseguiu responder às expectativas dos participantes, na medida em que permitiu que houvesse uma partilha e reflexão de conhecimentos, seja através de novas ferramentas ou novas metodologias, que visavam melhorar o processo de ensino-aprendizagem num regime de ensino completamente distinto do habitual, auxiliando os docentes de EF que demonstrassem algumas dificuldades no que concerne às estratégias utilizadas no E@D.

Este tipo de eventos assume grande importância, pois permite que haja uma partilha de conhecimentos entre os docentes, tendo em vista uma melhoria de todo o processo, sendo que se verificou a participação de uma grande variedade de profissionais com experiências distintas, possibilitando assim que a ação se torne num meio potenciador de aprendizagens através do envolvimento dos mesmos em torno dos temas desenvolvidos ao longo da formação.

Deste modo, apesar da ação ter sido realizada em regime online, verificou-se uma grande adesão por parte dos professores, sendo que isto poderá estar relacionado com o tema geral da ACPC, na medida em que o mesmo se caracterizava por ser bastante pertinente no momento em que decorreu, dada a alteração de rotinas no funcionamento dos estabelecimentos de educação, principalmente ao nível da EF. Para além disso, esta adesão pode estar associada ao facto de a ação ter sido validada pela Secretaria Regional da Educação para os grupos de recrutamento de EF.

Relativamente à organização da ação, foi possível evidenciar uma preocupação de todos os NE no desenvolvimento dos temas, procurando não reproduzir novamente aspetos que já tivessem sido referenciados pelos colegas, a fim de tornar a formação o mais enriquecedora possível. Assim sendo, procurámos que houvesse uma sintonia entre os vários intervenientes, tendo em vista o alcance dos objetivos individuais de cada apresentação e dos objetivos gerais da ação. Para tal, foi necessário reunir todos os NE, com o intuito de discutir e coordenar os aspetos relacionados com a operacionalização da formação, procurando desenvolver um trabalho conjunto e profícuo.

Quanto à divulgação do evento, ficou à responsabilidade de todos os estagiários a distribuição do cartaz da ação pelas escolas de EP, bem como a partilha do mesmo através dos meios digitais, dando a conhecer a realização da mesma e procurando chegar ao maior número de participantes. Importa também salientar a importância da calendarização de

uma formação deste género, tendo em consideração a realização de outros eventos desta magnitude, possibilitando ainda uma maior participação dos docentes.

No que respeita à nossa intervenção, consideramos que os objetivos delineados para a apresentação do tema em causa foram alcançados com sucesso, uma vez que demos a conhecer determinadas ferramentas passíveis de serem utilizadas no E@D, tornando-o num processo mais dinâmico. Para além disso, o facto de termos complementado estas ferramentas com a perceção dos alunos, professores de EF e encarregados de educação, permitiu que tivéssemos uma visão global da opinião destes relativamente a esta disciplina neste regime de ensino, a fim de procurarmos atuar perante as turmas de uma maneira mais adequada e consoante as motivações e necessidades dos alunos.

Mediante a apresentação e os resultados obtidos no estudo efetuado, foi possível evidenciar a importância realçada pelos vários intervenientes da comunidade educativa em relação à componente prática na disciplina de EF, ou seja, é importante que não abduquemos da prática de AF, apesar dos constrangimentos associados a este regime de ensino, daí a necessidade de darmos a conhecer estas estratégias e ferramentas que pudessem ser utilizadas nesse sentido.

Tendo em conta sugestões oportunas para eventos futuros, poderíamos ter realizado uma parte mais prática idêntica à ACPI, em que pudéssemos demonstrar o manuseamento das ferramentas didático-pedagógicas expostas durante a apresentação, na medida em que estas sessões práticas parecem evidenciar uma maior sensibilização por parte dos participantes para os temas desenvolvidos na apresentação, tornando a comunicação mais objetiva e agradável.

Por fim, esta ação teve um grande contributo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que foram disponibilizadas diversas ferramentas que podiam auxiliar a intervenção do professor de EF no regime de E@D. Embora esta experiência assuma um carácter mais exigente e intimidante, consideramos que foi uma das mais enriquecedoras no âmbito do EP, visto que nos permitiu confrontar ideias com docentes de EF que possuem mais anos de experiência ao nível do ensino, tendo sempre em vista a melhoria deste processo através da partilha de vivências.

## **6. Atividades de intervenção na comunidade escolar**

As atividades de intervenção na comunidade escolar têm como principal objetivo a participação ativa na organização e dinamização de atividades enquadradas pela escola em que realizámos o EP, que vão além do âmbito restrito à atividade curricular relativa às aulas de EF, havendo a intervenção e colaboração entre diferentes agentes da comunidade educativa.

Deste modo, o NE da EBSGZ esteve envolvido em cinco atividades distintas ao longo do ano letivo. A primeira atividade foi realizada no âmbito do “Dia Mundial da Alimentação”, a segunda no âmbito do “Dia Internacional das Pessoas com Deficiência”, a terceira no âmbito do “Dia Mundial da Água”, a quarta no âmbito das visitas de estudo dos alunos do 1º ciclo à EBSGZ e por fim, a última no âmbito do “Dia da Matemática”.

### **6.1. Dia Mundial da Alimentação**

No início do ano letivo, foi-nos proposta a realização de uma atividade no âmbito do “Dia Mundial da Alimentação”, com o intuito de promover atividades baseadas na prática do exercício físico aliadas a uma alimentação saudável, em colaboração com o projeto +SaúdeGZarco. Neste sentido, o NE da EBSGZ sugeriu a realização de um *peddy-paper*, que abarcasse uma variedade de questões relacionadas com a AF e com hábitos de vida saudável.

Assim sendo, esta atividade foi realizada no dia 14 de outubro de 2020 na Quinta Magnólia, contando com a participação de uma turma do 12º ano de escolaridade e uma turma do 9º ano de escolaridade, numa organização em colaboração com estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

No que toca às questões, as mesmas foram realizadas no âmbito da AF, alimentação e da disciplina de Matemática em contexto transdisciplinar. Relativamente à organização da atividade, procurámos realizar várias reuniões juntamente com os outros estagiários, com o propósito de planear adequadamente toda a atividade. Para tal, procurámos num primeiro momento realizar uma visita ao local onde decorreria a atividade, a fim de realizar um reconhecimento de todo o espaço, selecionando possíveis zonas onde os alunos teriam de se deslocar para responder às questões.

Quanto aos pontos selecionados na Quinta Magnólia, procurámos, sempre que possível, associar os mesmos à temática da AF, dada a existência de espaços desportivos ao longo da mesma. Tendo em conta o tipo de atividade dinamizada, mediante cada ponto selecionado, realizámos um conjunto de pistas que os alunos teriam de interpretar para alcançarem os locais pretendidos. Chegando ao local, os alunos teriam numa primeira instância de responder às questões colocadas no mesmo, partindo posteriormente para o ponto seguinte de acordo com a nova pista presente no local.

## **6.2. Dia Internacional das Pessoas com Deficiência**

Sendo a inclusão um processo dinâmico que deve ser constantemente implementado na comunidade educativa, é importante que se implementem atividades no sentido de sensibilizar os alunos para esta temática. Neste sentido, foi proposto ao NE da EBSGZ a dinamização de uma atividade no âmbito do “Dia Internacional das Pessoas com Deficiência”, em colaboração com os estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Com a realização desta atividade pretendíamos essencialmente dar a oportunidade de alunos com e sem necessidades educativas experienciarem um conjunto de atividades adaptadas, demonstrando a possibilidade de aplicar metodologias onde exista este tipo de interação entre alunos. Para além disto, esta atividade foi desenvolvida com o intuito de promover a cooperação, interação e respeito pelo outro, dando a conhecer aos alunos atividades direcionadas para as pessoas com necessidades educativas.

Deste modo, a atividade foi agendada para o dia 3 de dezembro de 2020 no período da manhã, contando com a participação de uma turma do 3º ciclo e outra do ensino secundário, bem como dos alunos da unidade especializada da escola, sendo que estiveram ainda presentes os professores do grupo de EF e os colaboradores na atividade, nomeadamente o clube “Os Especiais” e o Gabinete do Desporto Escolar.

No que toca à organização da atividade, foram dinamizadas quatro estações destinadas à abordagem do *boccia*, do voleibol sentado, do circuito de habilidades motoras básicas e do paraquedas. Posteriormente à abordagem destas atividades, foi efetuada uma demonstração de basquetebol em cadeira de rodas, tendo sido solicitada a colaboração e participação do clube “Os Especiais”.

### **6.3. Dia Mundial da Água**

No início do ano letivo, aquando da dinamização da atividade do “Dia Mundial da Alimentação”, foi-nos também proposta a realização de uma atividade no âmbito da EF, com o objetivo de comemorar o “Dia Mundial da Água”, o “Dia Mundial da AF” e o “Dia Mundial da Saúde”, em colaboração com o projeto +SaúdeGZarco. Através desta atividade, pretendíamos essencialmente sensibilizar os alunos para a adoção de estilos de vida saudável, dando a conhecer a importância da água e do exercício físico ao nível da saúde do ser humano.

Neste sentido, o NE da EBSGZ tomou a iniciativa de desenvolver um trabalho com os alunos no contexto de E@D, onde pudéssemos envolver estas temáticas. Deste modo, foi solicitado a ambas as turmas de EP a realização de um vídeo, de forma a aglutinar as palavras água, exercício físico e saúde, sendo que o mesmo deveria ser apresentado no dia 22 de março de 2021 na aula de EF.

Perante a realização do vídeo em causa, foram definidos juntamente com o professor orientador cooperante determinados critérios que os alunos deveriam cumprir. Importa aqui salientar que toda a turma cumpriu com estes requisitos para a elaboração dos vídeos.

Visto que esta atividade decorreu em regime não presencial, com a iniciativa do NE da EBSGZ perante as turmas de intervenção, achámos por bem convidar todos os docentes do CT, bem como as docentes responsáveis pelo projeto +SaúdeGZarco, com o intuito de assistirem aos vídeos criados pela turma.

Em termos de avaliação, os alunos foram avaliados por todos os docentes que compareceram na aula e pelos colegas da turma, sendo que a avaliação atribuída pelos professores correspondia a metade da nota final dos vídeos e a avaliação atribuída pelos colegas à outra metade. Assim sendo, foram definidos quatro critérios de avaliação que correspondiam à mensagem e informação transmitida através do vídeo, em que pretendíamos que os alunos transmitissem a importância da hidratação e da prática de AF, à criatividade/originalidade, ao cumprimento do tempo estipulado e à apresentação global do vídeo, onde pretendíamos avaliar o modo como foram apresentados os vídeos, nomeadamente no que toca à clareza e fluidez do discurso, bem como a sequência das informações e conteúdos transmitidos.

#### **6.4. Visitas de estudo do 1º ciclo**

Nos últimos anos letivos, a EBSGZ tem vindo a organizar um conjunto de atividades com o intuito de recrutar alunos para o 2º ciclo, provenientes das escolas sediadas na freguesia de São Martinho, que terminam o 1º ciclo de ensino. Deste modo, uma das atividades desenvolvidas pela escola, ficou a cargo do grupo disciplinar de EF, a fim de dinamizar atividades e jogos lúdicos que motivassem os alunos e despertassem o interesse em ingressar na respetiva escola.

Neste sentido, foi pedida a nossa colaboração na efetivação dessas atividades, que foram realizadas no período da tarde dos dias 17, 19 e 25 de maio de 2021, bem como no dia 14 de junho de 2021, contando com a presença de cinco escolas, nomeadamente a Escola Básica de São Martinho, a Escola Básica da Nazaré, a Escola Básica de Santo Amaro, a Escola Básica do Areeiro e a Escola Básica da Lombada.

No dia destinado a cada escola, as turmas foram divididas em quatro grupos, que seriam encaminhados para locais distintos da escola, sendo que cada atividade tinha a duração de 15 minutos, havendo rotação entre os locais definidos após esse tempo. Desta maneira, havia sempre um grupo que estava no exterior, com o intuito de realizar as atividades lúdicas dinamizadas pelo NE da EBSGZ.

Relativamente à organização destas atividades lúdicas, foram definidas três estações diferentes, sendo que cada professor ficou responsável por orientar uma das estações. Mais concretamente, a primeira estação correspondia a uma atividade de dança, a segunda estação correspondia a uma atividade de coordenação e a terceira estação correspondia a um jogo lúdico.

Perante a realização destas atividades, pretendíamos fundamentalmente motivar os alunos para a prática de AF, através do desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais, bem como a capacidade de reagir e responder rapidamente aos estímulos transmitidos pelo professor. Para além disso, este tipo de atividades desenvolvidas pela escola, podem ser vistas como estratégias fundamentais para atrair jovens alunos para a mesma, dado o carácter lúdico e motivante que estas assumem, que muitas vezes os levam a vivenciar experiências diferentes e atrativas, acabando por escolher a escola em causa em detrimento de outras.

## 6.5. Dia da Matemática

Numa fase final do ano letivo, uma vez que estávamos a abordar as ARE nas aulas de EF, o NE de Matemática da EBSGZ propôs-nos a realização de uma coreografia, mais concretamente um *flashmob*, no âmbito do “Dia da Matemática”, sendo que demonstrámos interesse em colaborar com o mesmo. Neste sentido, o objetivo primordial deste evento passava pela realização de uma coreografia em que pudéssemos inserir a denominada “Dança das Funções”, que consistia numa dança alusiva à disciplina de Matemática em que são realizados vários movimentos com os membros superiores, sendo que cada posição realizada corresponde a uma função específica desta disciplina.

Dada a preocupação assumida regularmente pelos alunos ao nível da Matemática, é importante que se realizem atividades que possibilitem aos alunos encarar esta disciplina de uma forma mais positiva, percebendo que existem diferentes modos de abordar a mesma. Para tal, devemos procurar recorrer a estratégias que visem melhorar a perceção e sensibilização dos alunos para a disciplina, sendo que a EF pode se assumir como um meio divertido e prático de encarar a mesma.

Num primeiro momento, era importante definir a música que seria utilizada para realizar a coreografia, tendo em conta que tínhamos de introduzir a “Dança das Funções” na mesma. Assim, solicitámos aos alunos que enviassem uma música aos professores, que considerassem divertida e adequada para este âmbito, tendo sido selecionada a música “*The Nights*” do *Avicii* e efetuado o registo musical da mesma.

Posteriormente à seleção da música, começámos a pensar na estratégia que iríamos utilizar para criar a coreografia. Deste modo, optámos por dividir cada uma das turmas em três grupos, sendo que cada grupo ficaria responsável por dinamizar determinadas frases musicais, ou seja, uma turma acabaria por dinamizar uma parte da música e a outra turma ficou responsável pela parte restante. No fundo, pretendíamos com este processo desenvolver a autonomia dos alunos, uma vez que ao longo das aulas estes foram adquirindo competências ao nível do movimento corporal através da apresentação de diferentes movimentos locomotores e não locomotores.

Tendo em conta o ano de escolaridade das turmas de EP, podemos dizer que optámos por um processo mais autónomo e dinâmico, indo ao encontro do que está presente nos programas da disciplina para as ARE, onde se pretende que os alunos desenvolvam a capacidade de criar uma coreografia, respeitando determinados critérios

de apreciação, como por exemplo a originalidade e o grau de elaboração. Assim sendo, após cada grupo definir os movimentos para as frases musicais que lhes foram atribuídas, houve a necessidade de estes demonstrarem aos restantes colegas da turma. Este processo ocorreu nas duas turmas, porém, o facto de cada turma ter ficado responsável por dinamizar metade da coreografia, levou a que houvesse a necessidade de transmitir a cada uma os movimentos desenvolvidos pela outra turma e vice-versa, o que tornou o processo mais complexo.

Para tal, considerámos pertinente e essencial realizar um ensaio geral com ambas as turmas, a fim de todos reterem na totalidade os movimentos inerentes à coreografia desenvolvida. Tendo em conta que o principal objetivo desta atividade incidia na abordagem e desenvolvimento da “Dança das Funções”, procurámos inserir esta componente no refrão da música, dando um maior realce à respetiva dança e reforçando aqui a questão da interdisciplinaridade com a Matemática. Para além disso, no final de todas as aulas/ensaios tivemos a preocupação de abordar esta dança com os alunos, uma vez que a mesma exigia um certo grau de concentração, dada a variedade de movimentos a realizar com os membros superiores de forma sucessiva.

No que diz respeito à apresentação da coreografia, a mesma ocorreu no pátio da escola no dia 2 de junho de 2021, tendo sido planeada para as 10 horas devido à maior afluência de alunos nesse período. Deste modo, os alunos apresentaram a coreografia duas vezes, sendo que na primeira vez realizaram juntamente com o professor estagiário, servindo de espelho para os mesmos. Importa ainda salientar que o conselho executivo foi convidado a presentear a respetiva coreografia.

## **6.6. Reflexão crítica**

De uma maneira geral, importa salientar o número de atividades em que estivemos envolvidos no seio da comunidade escolar de forma dinâmica, procurando intervir e cooperar com diferentes agentes para proporcionar aos alunos experiências divertidas e enriquecedoras. Para além disso, foi possível integrar equipas multidisciplinares perante a dinamização deste tipo de atividades, possibilitando o aumento das áreas de intervenção numa perspetiva de os alunos desenvolverem competências diversificadas a este nível.

Mediante a participação nas diferentes atividades, foi possível estabelecer contacto com alunos de outras turmas, havendo uma maior exposição da nossa parte, levando a que tivéssemos de sair da zona de conforto para enfrentar determinados desafios associados à dinamização de atividades deste género, como por exemplo a reestruturação em relação à distribuição das turmas pelo espaço.

Deste modo, desenvolvemos competências ao nível da organização e planificação, bem como a capacidade comunicativa, na medida em que houve a oportunidade de trabalhar com faixas etárias que apelam intervenções distintas, comparativamente com a turma de EP. Para além disso, algumas das atividades possibilitaram o desenvolvimento de outro tipo de competências específicas, dado o envolvimento necessário com outras instituições e entidades para requisição de recursos humanos e materiais, exigindo um procedimento logístico mais complexo.

No fundo, este tipo de atividades promove hábitos de vida saudável, principalmente no que diz respeito ao gosto pela prática regular de AF. Assim sendo, conseguimos despertar o interesse de todos os alunos para a realização das mesmas, consciencializando-os para a necessidade de preservar hábitos de vida saudável, tendo em vista uma melhor qualidade de vida, e demonstrando que é possível integrar todos os alunos independentemente da condição que apresentam.

Por fim, a participação nestas atividades implica que a capacidade crítica e reflexiva esteja presente, a fim de ajustarmos as estratégias a implementar, caso seja necessário, para rentabilizar as respetivas atividades e os recursos disponíveis, de acordo com os objetivos definidos.

## **7. Considerações finais**

Em jeito de conclusão, este relatório assume-se como um documento que sistematiza todas as atividades implementadas, fazendo referência a todos os processos inerentes às mesmas, nomeadamente as questões do planeamento, da organização e da dinamização propriamente dita, bem como a importância da reflexão.

O EP corresponde a uma etapa de formação na qual somos confrontados pela primeira vez com o contexto real de trabalho ao nível do ensino, sendo este um contexto complexo e desafiante. No fundo, este processo permitiu a vivência de experiências únicas e gratificantes no âmbito da prática docente, sendo importante perceber se os objetivos estabelecidos previamente foram concretizados de maneira bem-sucedida.

Durante a gestão do processo de ensino-aprendizagem, houve a necessidade de recorrer a procedimentos de pesquisa que nos permitissem adquirir conhecimentos de cariz científico e técnico relativos à EF para uma intervenção cada vez mais ajustada ao contexto e adaptada às constantes mudanças que ocorrem neste meio. Deste modo, as aulas permitiram vivenciar diferentes experiências práticas numa lógica de aplicar metodologias didático-pedagógicas diversificadas e analisar o potencial das mesmas, sendo que o EFERAM-CIT tem o seu contributo neste processo por possibilitar a aplicação e gestão de modelos e métodos de ensino durante este processo, bem como a implementação de instrumentos de avaliação pertinentes para a prática pedagógica.

Neste sentido, o EP revelou-se como uma fase do processo de formação bastante enriquecedora, uma vez que permitiu a aquisição e aperfeiçoamento de um conjunto de competências associadas ao desenvolvimento da prática docente, sendo que as mesmas incidiram: (i) no desenvolvimento da capacidade de conceção, de dinamização, de análise e de reflexão sobre todos os aspetos inerentes à intervenção pedagógica e ao processo de ensino-aprendizagem, desde a sua execução até aos momentos de avaliação, a fim de definir as soluções mais adequadas de acordo com as características e necessidades da turma; (ii) no desenvolvimento do trabalho em equipa e da tomada de decisão, procurando encarar o processo de uma forma produtiva, através da colaboração na partilha de conhecimentos, bem como da criatividade, na medida em que tivemos de nos adaptar constantemente às várias normas restritivas que foram surgindo durante o ano letivo que, conseqüentemente, estimularam a nossa criatividade ao máximo para a implementação de tarefas significativas, em termos de aprendizagem, e motivantes; (iii) na aplicação de

conhecimentos científicos e metodológicos que foram sendo adquiridos ao longo da formação acadêmica; (iv) no domínio de um conjunto de instrumentos e estratégias didático-pedagógicas que permitem aperfeiçoar e rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem; (v) na pesquisa e seleção do conhecimento mais pertinente, bem como na capacidade de iniciativa e autonomia para responder aos problemas que surgem mediante um contexto imprevisível como o da educação; (vi) na implementação de atividades que podem abranger diversas áreas, como por exemplo as atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção junto da comunidade escolar, e (vii) no relacionamento interpessoal necessário para estabelecer comunicação com os diferentes agentes da comunidade educativa, principalmente no que respeita aos alunos.

O percurso académico e a frequência das diversas unidades curriculares ao longo do mestrado e da licenciatura contribuíram significativamente para a melhoria da atuação pedagógica no meio educativo. Assim sendo, as Didáticas contribuíram para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e das problemáticas intrínsecas ao mesmo, procurando desenvolver um sentido crítico perante a utilização de um conjunto de métodos e técnicas de intervenção. Para além disso, permitiram adquirir conhecimentos numa perspetiva de garantir uma intervenção coerente e cultivar a competência desportiva e entusiasta, através da estruturação e organização das diferentes matérias de ensino.

Relativamente à área científica das ciências do desporto, a unidade curricular de Organização e Inovação em EF e Desporto Escolar contribuiu para a compreensão das competências do professor de EF em termos de organização curricular, analisando o PNEF numa perspetiva de o adaptar ao contexto escolar, bem como para o conhecimento dos diferentes métodos e modelos de ensino que podem ser utilizados neste âmbito para estruturar as diversas modalidades estipuladas nos programas.

A unidade curricular de Inclusão em EF e no Desporto Escolar possibilitou a compreensão das problemáticas associadas à educação inclusiva nesta disciplina, procurando demonstrar uma sensibilização para a necessidade de ajustar o processo de ensino-aprendizagem face à diferença, por meio do domínio de estratégias didáticas que permitam a inclusão de alunos com necessidades educativas de uma forma adequada consoante as necessidades e limitações evidenciadas.

A unidade curricular de Inovação e Tecnologias do Desporto na Escola contribuiu para rentabilizar os meios tecnológicos e metodológicos existentes, com o intuito de monitorizar a AF no contexto educativo e desenvolver estratégias de intervenção que permitissem dar resposta aos diferentes regimes de ensino vivenciados ao longo do ano letivo, mais concretamente o E@D, através do domínio e da análise de ferramentas de forma consciente e coerente para desenvolver as competências dos alunos.

No que toca à área científica da educação, a unidade curricular de Investigação em Educação contribuiu para a compreensão da educação enquanto campo de conhecimento através da aprendizagem em elaborar (ante)projetos de investigação, servindo de apoio para a realização deste relatório. A unidade curricular de Sociologia da Educação contribuiu para perceber os problemas que afetam a intervenção dos vários agentes no contexto escolar, refletindo sobre a diversidade existente nas instituições de ensino. A unidade curricular de Filosofia da Educação possibilitou a compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem mediante a análise das variáveis associadas a todos os intervenientes e à realidade educativa.

A unidade curricular de Gestão e Administração Escolar permitiu obter conhecimentos acerca do sistema educativo nacional, nomeadamente em relação às competências dos diferentes órgãos de organização escolar e à principal legislação em vigor. A unidade curricular de Ética e Deontologia Profissional possibilitou a análise da dimensão ética na ação educativa através da reflexão sobre determinados assuntos da esfera escolar. Por fim, a unidade curricular de História e Filosofia da Educação contribuiu para a compreensão das evoluções inerentes à educação ao longo dos anos, refletindo acerca da mesma enquanto fator essencial para a existência humana.

Tendo em conta que as práticas comportamentais assumidas pelo professor podem influenciar as atitudes dos alunos na vida futura a nível profissional e pessoal, importa que a credibilidade e a honestidade sejam valorizadas no exercício das suas funções, sendo este um fator bem patente enquanto professor estagiário. A formação de professores deve desenvolver e estimular a formação de atitudes e valores coerentes com um desenvolvimento eclético do aluno, além de focar a sua atenção na aquisição de competências relacionadas com os aspetos metodológicos.

Para além de terem sido desenvolvidas competências importantes para o futuro profissional enquanto professor de EF, procurámos ainda preparar todos os alunos numa

perspetiva de estes conseguirem se adaptar às constantes exigências da vida quotidiana, tendo em vista o alcance dos seus objetivos pessoais, na medida em que estes devem ser encarados como o centro do processo e o alvo da nossa intervenção, sem esquecer a importância de promover junto dos mesmos o gosto pela prática de AF.

Deste modo, foi possível evidenciar no final deste processo que os alunos evoluíram no desenvolvimento de algumas capacidades: (i) demonstraram maior autonomia na realização das atividades propostas, como também na criação e dinamização de determinadas tarefas; (ii) desenvolveram um espírito crítico relativamente às decisões que foram sendo tomadas por meio de opiniões construtivas; (iii) assumiram uma atitude responsável no cumprimento das tarefas que lhes foram sendo solicitadas; (iv) incorporaram grupos de trabalho que apelavam à cooperação entre eles em busca da resposta aos problemas colocados; (v) reconheceram conscientemente as suas capacidades e necessidades; (vi) melhoraram o desempenho motor nas diferentes matérias de ensino abordadas, e (vii) perceberam a importância e a necessidade de praticar AF com regularidade, apresentando uma maior predisposição para tal.

Atualmente, a prática pedagógica manifesta uma grande importância para o desenvolvimento de competências nos alunos que lhes permitem analisar e agir mediante os problemas da sociedade com os quais são confrontados. Para tal, a intervenção docente deve procurar introduzir abordagens que tornem o processo de ensino-aprendizagem o mais autónomo possível através de um trabalho mútuo e reflexivo entre professor e aluno.

Dadas as restrições impostas durante o ano letivo, um dos grandes desafios que ocorreu na PL foi a criação de situações motivantes para a turma, que permitissem garantir o envolvimento de todos os alunos de forma significativa e valorativa em termos pedagógicos, sendo por isso importante articular todos os aspetos relacionados com o processo educativo a fim de melhorar a intervenção docente.

Em suma, todo o processo pedagógico assumiu um caráter bastante desafiante e rigoroso, visto que estivemos inseridos num contexto de intervenção completamente distinto e que acarreta uma atitude proativa e dinâmica. Deste modo, consideramos que os objetivos estipulados inicialmente foram cumpridos, tendo a noção de que existem aspetos que podem e devem ser melhorados, assumindo como base uma constante reflexão sobre o trabalho desenvolvido, a fim de melhorar uma futura intervenção pedagógica, pois o EP não encerra esta aprendizagem em relação ao desempenho docente.

## 8. Referências bibliográficas

- Abreu, É., Félix, L., Carvalho, M., & Correia, A. (2014). Matérias Alternativas: Potencialidades e Equívocos - Basebol e Canoagem. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 140-146). Funchal: Universidade da Madeira.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Antunes, H., Santos, R., Cassilhas, R., Santos, R., Bueno, O., & Mello, M. (2006). Exercício físico e função cognitiva: uma revisão. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 12(2), 108-114.
- Anversa, A., Bisconsini, C., Teixeira, F., Barbosa-Rinaldi, I., & Oliveira, A. (2015). O Estágio Curricular em Educação Física - Bacharelado. *Revista Kinesis*, 33(1), 24-39.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física - Um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Armbrust, M., Silva, A., & Navarro, A. (2010). Comparação entre método global e método parcial na modalidade futsal com relação ao fundamento passe. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 2(5), 77-81.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMH Edições.
- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação Escola-Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. Em A. Costa, P. Castro, S. Sá, J. Carvalho, F. Souza, & D. Souza, *Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa* (Vol. 1, pp. 603-612). Porto: Ludomedia.
- Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 66-74.

- Biesdorf, R. (2011). O papel da educação formal e informal: Educação na escola e na sociedade. *Itinerarius Reflectionis*, 7(2).
- Boscolo, R., Sacco, I., Antunes, H., Mello, M., & Tufik, S. (2007). Avaliação do padrão de sono, atividade física e funções cognitivas em adolescentes escolares. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(1), 18-25.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica*, 24(1), 87-98.
- Caldeira, R. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), 523-538.
- Carmona, A. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado - dos fundamentos didáticos aos processos de construção* (Relatório de Estágio). Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Carvalho, J. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 98-100). Funchal: Universidade da Madeira.
- Clemente, F. (2012). Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. *Movimento*, 18(2), 315-335.
- Cordeiro, N. (2013). *Hábitos de Vida Saudáveis e Atividade Física em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores.

- Corso, L., & Dorneles, B. (2012). Qual o Papel que a Memória de Trabalho Exerce na Aprendizagem da Matemática? *Bolema*, 26(42B), 627-647.
- Costa, E., Almeida, M., Dorotea, N., & Viana, J. (2020). *Estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar*. Lisboa: IE-ULisboa/MEC-DGE.
- Cunha, J. (2016). *O Início da Realização de um Sonho: Aprender a Ensinar* (Relatório de Estágio Profissional). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Delgado, M. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, R., Kornhauser, A., Manley, W., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física (Introdução Geral)*.
- Escaraboto, K. (2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar. *Psicologia USP*, 18(4), 133-146.
- Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. (2018-2022). *Projeto Educativo de Escola*.
- Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. (2018-2022). *Regulamento Interno*.
- Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. (2020/2021). *Plano Anual de Escola*.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, A. (2000). *Análise do Processo de Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

- Filho, C., Alves, C., Sepúlveda, C., Costa, A., Junior, A., & Gualano, B. (2014). Influência do exercício físico na cognição: uma atualização sobre mecanismos fisiológicos. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 20(3), 237-241.
- Freire, A. (2001). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. *Colóquio: Modelos e práticas de formação inicial de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, D. (2015). *Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.
- Freitas, E., Simões, M., & Martins, A. (2011). Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco. Em A. Lozano, M. Uzquiano, A. Rioboo, J. Blanco, B. Silva, & L. Almeida, *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 641-650). Coruña: Universidade da Coruña.
- Góis, F., Gouveia, É., Sarmiento, H., Peralta, M., & Marques, A. (2020). Aulas de educação física baseadas na educação desportiva: uma revisão sistemática. *Motricidade*, 16(3), 291-304.
- Gonçalves, F., & Lima, R. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da educação física. *Revista Profissão Docente*, 18(38), 117-127.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 89-95). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gonçalves, S. (2013). *Plano Anual de Turma - 7<sup>o</sup>2<sup>a</sup>*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Gouveia, É., Gouveia, B., Marques, A., Kliegel, M., Rodrigues, A., Prudente, J., Lopes, H., & Ihle, A. (2019). The effectiveness of a tactical games approach in the teaching of invasion games. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 962-970.

- Gouveia, É., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Freitas, R., Alves, R., Correia, A., Antunes, H., Marques, A., Kliegel, M., & Ihle, A. (2021). O Ensino da Educação Física: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano*, 110-117.
- Gouveia, S. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária de Francisco Franco*. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.
- Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M., Teixeira, J., & Lopes, H. (2017). Contributos Práticos para Operacionalização do Kin-Ball na Escola. *Seminário Desporto e Ciência 2017*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Heerdt, B., & Batista, I. (2016). Unidade didática na formação docente: natureza da ciência e a visibilidade de gênero na ciência. *Experiências em Ensino de Ciências*, 11(2), 39-60.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Iza, D., & Neto, S. (2015). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, 21(1), 111-124.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física: 10º, 11º e 12º Anos*. Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Júnior, C., & Faria, N. (2015). Memória. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 780-788.
- Lino, J. (2013). *Estratégias de integração e facilitação da aprendizagem, para alunos com microcefalia nas aulas de Educação Física: estudo de caso de uma turma (Relatório de Estágio)*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Lopes, A. (2017). *Memória e Compreensão Verbal: Contributo para o estudo psicométrico da Prova de Avaliação Memória e Compreensão Verbal - PAMCV (Dissertação de Mestrado)*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Lopes, H., & Fernando, C. (2014). Escolas de hoje. Europa do futuro. *Revista Diversidades, 12*, 5-9.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Ornelas, R., Vicente, A., Fernando, C., & Gouveia, É. (2019). A Educação Física nas Escolas da RAM - Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). Em H. Lopes, A. Rodrigues, É. Gouveia, A. Correia, & R. Alves, *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 6-12). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., & Fernando, C. (2011). O Processo Pedagógico - e as Resistências à Mudança. *Atas do Seminário Desporto e Ciência 2011* (pp. 140-145). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, J., Silva, F., & Filho, A. (2020). Desafios dos estagiários em Educação Física na elaboração do plano de ensino e de aula. *Revista Triângulo, 13*(3), 59-71.
- Luguetti, C., Ré, A., & Böhme, M. (2010). Indicadores de aptidão física de escolares da região centro-oeste da cidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, 12*(5), 331-337.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF, 38*, 27-43.
- Martins, S. (2014). *Envolvimento Escolar Parental na Perspetiva de Pais de Adolescentes - Um Estudo Exploratório* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Martiny, L., & Gomes-da-Silva, P. (2014). A transposição didática na educação física escolar: A reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. *Journal of Physical Education, 25*(1), 81-94.
- Matos, P., & Albuquerque, P. (2014). Modelos Explicativos da Memória Prospectiva: Uma Revisão Teórica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 30*(2), 189-196.

- Mendonça, L., Mendes, S., Carvalho, J., & Rodrigues, A. (2018). A Avaliação Inicial da Aptidão Física em Contexto Escolar. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 53-60). Funchal: Universidade da Madeira.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH Edições.
- Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz*, 15(4), 944-954.
- Mesquita, I., Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26-42.
- Moreira, B., Martins-Reis, V., & Santos, J. (2016). Autopercepção das dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental. *Audiology Communication Research*, 21.
- Muniz, M., Seabra, A., & Primi, R. (2015). A relação entre potencial de aprendizagem e desempenho acadêmico: predição pelo Teste Dinâmico Informatizado de Raciocínio Indutivo para Crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 343-356.
- Munster, M. (2013). Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física: Adaptações Curriculares e Metodológicas. *Revista da Sobama*, 14(2), 27-34.
- Nodari, J., & Almeida, M. (2012). Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. *Revista X*, 2, 24-46.
- Nunes, C., & Cartier, E. (2010). O Processo de Ensino Aprendizagem na Educação Física Escolar. *FIEP Bulletin*, 80.
- Nunes, R. (2018). Ensino de Voleibol: uma abordagem tática ao jogo através do Smashball. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 176-180). Funchal: Universidade da Madeira.

- Oliveira, B., Graça, A., & Queirós, P. (2017). Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3, 14-25.
- Oliveira, E., Freitas, T., Sousa, M., Mendes, N., Almeida, T., Dias, L., Ferreira, A., & Ferreira, A. (2020). A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 52860-82867.
- Oliveira, F., Rocha, M., & Oliveira, E. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(1), 185-192.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas*, 2(2), 37-52.
- Pascoal, I. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (p. 96). Funchal: Universidade da Madeira.
- Pereira, É., Barbosa, D., Andrade, R., Claumann, G., Pelegrini, A., & Louzada, F. (2015). Sono e adolescência: quantas horas os adolescentes precisam dormir? *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 64(1), 40-44.
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.
- Peres, G., & Júnior, D. (2021). A importância do estágio curricular supervisionado na formação de professores/as. *RELVA*, 8(1), 153-164.
- Prudente, J. (2014). A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um instrumento de Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem. Um Exemplo Prático Através do Andebol. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 55-58). Funchal: Universidade da Madeira.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Raposo, M., & Osório, P. (2016). A planificação das unidades didáticas como estratégias de ensino da leitura e da escrita: um estudo no ensino básico em Portugal. *EntreLetras*, 7(1), 5-25.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Remédios, C. (2010). *O bem-estar psicológico e as competências pessoais e sociais na adolescência* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Resende, H., Soares, A., & Moura, D. (2009). Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física. *Motriz*, 15(1), 37-49.
- Ribeiro, M. (2016). *A Gestão de Recursos Humanos no Espaço Escolar: Como atingir uma Pedagogia de Excelência?* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Gestão e Administração de Leiria.
- Ribeiro, V., Folle, A., Farias, G., & Nazario, P. (2015). Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de educação física em situação de estágio. *Journal of Physical Education*, 26(1), 59-68.
- Rocha, T. (2021). O Plano de Aula para Educação On-line na Pandemia de Covid-19. *EaD em Foco*, 11(2), 1-13.
- Rodrigues, A. (2014). Aptidão Física na Escola. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 73-80). Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, A., Yamashita, É., & Chiappetta, A. (2008). Teste de fluência verbal no adulto e no idoso: verificação da aprendizagem verbal. *Revista CEFAC*, 10(4), 443-451.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 73-81.
- Scalabrin, I., & Molinari, A. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, 7(1), 1-12.

- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.
- Silva, M. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: concepções de professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 321-344.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 107-114.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2017). O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos Professores Cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7).
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física - A Necessidade de um Quadro Conceptual. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 136-147). Funchal: Universidade da Madeira.
- Strelhow, M., Bueno, C., & Câmara, S. (2010). Percepção de Saúde e Satisfação com a Vida em Adolescentes: Diferença entre os Sexos. *Revista Psicologia e Saúde*, 2(2), 42-49.
- Tavares, S. (2012). *A Percepção dos Alunos sobre a Escola, Sucesso e Bem-Estar Escolar* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa.
- Umpierre, E. (2020). *Educação física no ensino médio: enfoque crítico-emancipatório no planejamento do ensino dos esportes/atletismo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Universidade da Madeira. (2021). *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira*.

- Veríssimo, S., González, R., & García, L. (2016). Unidades Didáticas à luz da Teoria dos Conceitos Nucleares - Um exemplo em Geometria. *Campo Abierto*, 35(2), 41-58.
- Vicente, A., Fernando, C., & Lopes, H. (2015). Transformar pelo Futebol: Uma Metodologia Atual e Operativa. *Seminário Desporto e Ciência 2015*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Vieira, A. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.
- Watson-Davies, R. (2009). *Lesson observation*. Hampshire: Teachers' Pocketbooks.

## 9. Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 139/2012. *Diário da República n.º 129/2012, Série I de 5 de julho.*  
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 79/2014. *Diário da República n.º 92/2014, Série I de 14 de maio.*  
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 17/2016. *Diário da República n.º 65/2016, Série I de 4 de abril.*  
Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho.*  
Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho.*  
Prisdência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020. *Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, Série I de 13 de março.* Presidência do Conselho de Ministros.

Despacho n.º 6173/2016. *Diário da República n.º 90/2016, Série II de 10 de maio.*  
Presidência do Conselho de Ministros e Educação.

Despacho n.º 303/2020. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 145/2020, Série II de 4 de agosto.* Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia.

Despacho n.º 6605-A/2021. *Diário da República n.º 129/2021, 1º Suplemento, Série II de 6 de julho.* Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

Lei n.º 46/86. *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14 de outubro.* Assembleia da República.

Lei n.º 115/97. *Diário da República n.º 217/1997, Série I-A de 19 de setembro.*  
Assembleia da República.

Lei n.º 49/2005. *Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 30 de agosto.* Assembleia da República.

Portaria n.º 181/2019. *Diário da República n.º 111/2019, Série I de 11 de junho.*  
Educação.

Orientação n.º 030/2020. Direção-Geral da Saúde.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020. *Diário da República n.º 139/2020, 2º Suplemento, Série I de 20 de julho*. Presidência do Conselho de Ministros.

Resolução n.º 1/2021. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 1/2021, 2º Suplemento, Série I de 4 de janeiro*. Presidência do Governo Regional.

Resolução n.º 19/2021. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 7/2021, Série I de 12 de janeiro*. Presidência do Governo Regional.



## Apêndice 2 - Exemplo de unidade didática

### Unidade Didática de Voleibol

#### Enquadramento

A matéria de ensino correspondente a esta unidade didática diz respeito ao Voleibol, consoante o planeamento anual realizado no início do ano letivo, as orientações estipuladas pelo grupo de Educação Física da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco relativamente às modalidades a abordar e o sistema de rotação das instalações que a escola dispõe.

Para além disto, importa salientar as indicações descritas no documento das aprendizagens essenciais para o ensino secundário, especificamente para o 12º de escolaridade, onde devem ser abordadas duas matérias da subárea de Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol, Futebol, Andebol e Voleibol), uma matéria da subárea de Ginástica e Atletismo, uma matéria da subárea das Atividades Rítmicas Expressivas (Dança, Danças Sociais e Danças Tradicionais) e duas matérias dos subdomínios de opção.

Assim sendo, torna-se essencial definir claramente todo o processo inerente à abordagem desta matéria de ensino, nomeadamente os aspetos relacionados com a conceção, dinamização e reflexão da unidade didática.

#### Caraterização do Voleibol

De acordo com a sistematização apresentada por Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), a modalidade de voleibol pode ser caracterizada maioritariamente como um desporto coletivo, onde se privilegia a divisão de trabalho pelos vários elementos de uma equipa/grupo, sendo necessário a aplicabilidade de funções específicas por cada um deles através da dinâmica de grupos. Assim sendo, as principais variáveis em jogo correspondem à função desempenhada por cada elemento no seio do grupo e a domínio da dinâmica de grupo.

O principal objetivo do jogo de voleibol passa pelo envio da bola para o campo adversário por parte das equipas envolvidas no mesmo, fazendo a bola passar por cima da rede com o intuito de cair no solo do terreno adversário, bem como evitar que o objeto jogável atinja o solo do próprio terreno de jogo (Costa, 2007).

Uma partida desta modalidade pode ser jogada até um máximo de cinco jogos, sendo que para uma das equipas ganhar, deve vencer três desses jogos. Para além disso, em cada jogo as equipas devem conquistar 25 pontos, a fim de se declarar o vencedor do mesmo. No entanto, caso se verifique uma igualdade a 24 durante um desses jogos, ganha a equipa que conseguir adquirir uma vantagem de dois pontos em relação ao adversário.

### **Avaliação Diagnóstica**

A avaliação pode ser definida como “um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril), sendo o principal objetivo a melhoria de todo o processo de acordo com uma intervenção pedagógica contínua.

Segundo Vasconcelos (2014), a avaliação pode ser vista como um instrumento de relativa importância ao nível da educação, uma vez que possibilita ao professor aferir a qualidade do ensino. Este processo de avaliação pode ser classificado em três categorias distintas, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (Prudente, 2014; Simões, Fernando, & Lopes, 2014).

De acordo com os programas nacionais de Educação Física, a avaliação diagnóstica assume um papel preponderante na medida em que permite aos professores delinear o trabalho a desenvolver com a turma de maneira adequada, definindo objetivos consoante as características dos alunos e utilizando os espaços e materiais da forma mais rentável (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001).

Ao nível do planeamento, devemos ter também em consideração as vivências dos alunos em determinada modalidade, com o intuito de auxiliar o docente na estruturação dos conteúdos. Após os questionários aplicados no início do ano letivo à turma, podemos afirmar que todos os alunos já vivenciaram esta matéria de ensino.

Ao nível do voleibol, podemos constatar que a turma é heterogénea na medida em que apresenta alunos distribuídos em dois níveis de competências. No entanto, a turma apresenta no geral um nível introdutório nesta matéria de ensino, apesar de todos já terem vivenciado a mesma. Neste sentido, os alunos nº1, nº2, nº3, nº6, nº8, nº9, nº10, nº12, nº13 e nº15 estão inseridos no nível introdutório. No nível elementar podemos colocar os alunos nº4, nº5, nº7, nº11 e nº14. Por fim, temos a destacar que nenhum aluno se enquadra

no nível avançado. De acordo com a ficha de avaliação utilizada, podemos dizer que no geral a turma apresentou um nível de proficiência menor na posição base, no serviço por cima e no controlo da bola.

### **Definição de objetivos**

Após a conclusão da avaliação diagnóstica, importa definir os objetivos a atingir durante o processo de ensino-aprendizagem, considerando também os dados recolhidos através da caracterização da turma. Deste modo, os objetivos serão divididos em dois tópicos, mais concretamente apresentamos os objetivos transversais e comuns a todas as matérias de ensino a serem abordadas ao longo do ano letivo, havendo uma estrita relação com as atitudes e valores, bem como os objetivos mais específicos a cada modalidade abordada.

### **Objetivos transversais**

De acordo com o Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, as Aprendizagens Essenciais dizem respeito a um conjunto de conhecimentos que devem ser adquiridos pelos alunos, enquanto conteúdos de conhecimento estruturado que são indispensáveis ao desenvolvimento dos mesmos, como também às capacidades e atitudes que devem ser desenvolvidas em qualquer disciplina consoante o ano de escolaridade.

Perante isto, as Aprendizagens Essenciais a desenvolver no 12º ano de escolaridade “orientam os alunos para o perfil de saída da escolaridade obrigatória, garantindo um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes necessária à valorização desta área cultural” (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Assim sendo, conforme as Aprendizagens Essenciais estipuladas para o 12º ano de escolaridade, o núcleo de estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, orientou-se pelos seguintes objetivos transversais:

1. Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e o do grupo:

- a) Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;
  - b) Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);
  - c) Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreatajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);
  - d) Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma;
  - e) Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;
  - f) Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e/ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;
  - g) Combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.
2. Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, entre outras.
3. Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos no universo das atividades físicas, analisando a sua prática e respetivas condições

como fatores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.

4. Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.

5. Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.

6. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica. (Direção-Geral da Educação, 2018a, pp. 2-3).

### **Objetivos específicos**

Consoante os conteúdos programáticos mencionados no PNEF para o ensino secundário (Jacinto et al., 2001) e nas Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018b), foram delineados objetivos específicos a atingir em cada matéria de ensino, procurando criar metas adequadas ao nível de proficiência da turma. Assim sendo, tivemos em consideração os seguintes objetivos:

#### **VOLEIBOL - Nível Introdução**

O aluno:

1. Coopera com os companheiros em todas as situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e as opções e falhas dos colegas.

2. Conhece o objetivo do jogo, identifica e descreve as principais ações que o caracterizam: "Serviço", "Passe", "Recepção" e "Finalização" bem como as regras essenciais do jogo de Voleibol: a) **dois toques**, b) **transporte**, c) **violação da linha divisória**, d) **rotação ao serviço**, e) **número de toques consecutivos por equipa** e f) **toque na rede**.

3. Em situação de exercício, em grupos de quatro, com bola afável, coopera com os companheiros para manter a bola no ar (com a participação de todos os alunos do grupo), utilizando, consoante a trajetória da bola, o "passe", e a "manchete", com coordenação global e posicionando-se correta e oportunamente, colocando a bola em trajetória descendente sobre o colega.

4. Em situação de exercício, com a rede aproximadamente a 2 metros de altura e com bola afável:

4.1. **Serve por baixo**, a uma distância de 3 a 4.5 metros da rede, colocando a bola, conforme a indicação prévia, na metade esquerda ou direita do meio campo oposto.

4.2. Como recetor, parte atrás da linha de fundo para receber a bola, com as duas "**mãos por cima**" ou **em manchete** (de acordo com a trajetória da bola), **posicionando-se correta e oportunamente**, de modo a imprimir à bola uma trajetória alta, agarrando-a de seguida com o mínimo deslocamento.

5. Em concurso em grupos de quatro, num campo de dimensões reduzidas e bola afável, com dois jogadores de cada lado da rede (aproximadamente a 2.00m de altura) joga com os companheiros efetuando toques com as duas mãos por cima e/ou toques por baixo com

os antebraços (em extensão), para manter a bola no ar, com número limitado de toques sucessivos de cada lado.

### **VOLEIBOL - Nível Elementar**

O aluno:

1. Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.
2. Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os colegas de equipa e os adversários.
3. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo: a) dois toques, b) transporte, c) violações da rede e da linha divisória, d) formas de jogar a bola, e) número de toques consecutivos por equipa, f) bola fora, g) faltas no serviço, h) rotação ao serviço e i) sistema de pontuação, adequando a sua ação a esse conhecimento.
4. Em situação de jogo 4 x 4 num campo reduzido (12 m x 6 m), com a rede aproximadamente a 2,10 m/2,15 m de altura:
  - 4.1. **Serve por baixo ou por cima (tipo ténis)**, colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade.
  - 4.2. **Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima** (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa.

4.3. Na sequência da receção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente para **passar** a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas (segundo toque), **ou receber/enviar** a bola, **em passe colocado ou remate (em apoio)**, para o campo contrário (se tem condições vantajosas).

4.4. Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um **passe alto ou manchete**, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.

5. Em situação de exercício no campo de Voleibol, com a rede colocada aproximadamente a 2,10 m/2,15 m de altura:

5.1. **Remata** ao passe do companheiro, executando corretamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto do salto.

5.2. Desloca-se e posiciona-se corretamente para **defesa baixa** do remate (**em manchete**).

6. Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as técnicas de a) passe alto de frente, b) manchete, c) serviço por baixo, d) serviço por cima; e) remate em apoio, e, em situação de exercício, o f) passe alto de costas e g) remate com salto. (Direção-Geral da Educação, 2018b, pp. 4-5).

### **Planificação das aulas**

#### **Recursos materiais e espaciais**

Com o intuito de planificar as aulas de uma forma mais adequada, importa fazer referência aos recursos materiais e espaciais disponibilizados pela escola para a lecionação das várias matérias de ensino. Desta maneira, apresentamos abaixo uma tabela

onde consta os respetivos materiais e espaços disponíveis para utilizar perante a abordagem desta unidade didática.

Semestre	Recursos espaciais	Recursos materiais (matéria de ensino)
1º	4S	<u>Voleibol</u> : 24 bolas, 3 redes oficiais, 6 postes de suporte

#### Cronograma de estruturação dos conteúdos

Neste tópico, pretendemos essencialmente estipular os conteúdos a serem abordados ao longo da unidade didática de voleibol, através de um cronograma com a estruturação dos mesmos.

Dia	Hora	Nº Aula	Local	Conteúdos
30/09/2020	8h30 – 10h00	7 – 8	4S	Avaliação diagnóstica de voleibol: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Posição base;</li> <li>– Toque de dedos;</li> <li>– Manchete;</li> <li>– Controlo da bola.</li> </ul>
07/10/2020	8h30 – 10h00	9 – 10	4S	Desenvolvimento dos fundamentos técnicos do toque de dedos e da manchete; Desenvolvimento da posição base mediante a execução dos gestos técnicos; Avaliação diagnóstica do serviço.
21/10/2020	8h30 – 10h00	15 – 16	4S	Desenvolvimento dos fundamentos técnicos do toque de dedos e da manchete; Desenvolvimento da posição base mediante a execução dos gestos técnicos.

28/10/2020	9h15 – 10h00	20	4S	Desenvolvimento dos fundamentos técnicos do toque de dedos, da manchete e do serviço; Desenvolvimento da posição base mediante a execução dos gestos técnicos.
04/11/2020	9h15 – 10h00	24	4S	Desenvolvimento dos fundamentos técnicos do toque de dedos e da manchete; Desenvolvimento da posição base mediante a execução dos gestos técnicos; Aperfeiçoamento do serviço por baixo e por cima.
11/11/2020	9h15 – 10h00	28	4S	Desenvolvimento dos fundamentos técnicos do toque de dedos e da manchete; Desenvolvimento da posição base mediante a execução dos gestos técnicos.
18/11/2020	9h15 – 10h00	32	4S	Desenvolvimento dos fundamentos técnicos do toque de dedos e da manchete; Desenvolvimento da posição base mediante a execução dos gestos técnicos; Aperfeiçoamento do remate em posição estática.
25/11/2020	9h15 – 10h00	36	4S	Desenvolvimento dos fundamentos técnicos do toque de dedos, da manchete e do remate;

				Desenvolvimento da posição base mediante a execução dos gestos técnicos; Aperfeiçoamento da sequência dos apoios no remate.
02/12/2020	9h15 – 10h00	40	4S	Desenvolvimento dos fundamentos técnicos do toque de dedos, da manchete e do remate; Desenvolvimento da posição base mediante a execução dos gestos técnicos; Aperfeiçoamento da sequência dos apoios no remate.
09/12/2020	9h15 – 10h00	44	4S	Gira-volei: Desenvolvimento do passe em situação de jogo reduzido; Aperfeiçoamento dos deslocamentos; Desenvolvimento da análise da trajetória da bola.
16/12/2020	9h15 – 10h00	48	4S	Smashball: Desenvolvimento da recepção, do passe e do remate em situação de jogo reduzido; Aperfeiçoamento dos deslocamentos; Desenvolvimento da análise da trajetória da bola.
11/01/2021	12h40 – 13h25	54	4S	Desenvolvimento dos fundamentos técnicos do remate e do serviço; Aperfeiçoamento da sequência dos apoios no remate;

				Aperfeiçoamento da execução do serviço por baixo e por cima.
18/01/2021	12h40 – 13h25	58	4S	Smashball: Desenvolvimento da receção, do passe e do remate em situação de jogo reduzido; Aperfeiçoamento dos deslocamentos; Desenvolvimento da análise da trajetória da bola.

Perante a matéria de ensino de Voleibol, definimos que a mesma seria abordada em 16 blocos de 45 minutos, conforme os objetivos programáticos mencionados anteriormente ao nível das aprendizagens essenciais. No momento da conceção desta unidade didática, a ideia era que a mesma incidisse maioritariamente na abordagem de jogos que possibilitassem a aquisição das várias habilidades, como é o caso do gira-volei e essencialmente do smashball. No entanto, devido às restrições impostas pela escola ao nível da partilha de material entre alunos, os conteúdos foram abordados de forma mais analítica. Logo que houve a possibilidade de realizar partilha de material, procurámos então recorrer à abordagem deste tipo de jogos, com o intuito de os alunos aperfeiçoarem as diversas habilidades em contexto de jogo, procurando aumentar o tempo potencial de aprendizagem, na medida em que o smashball, por exemplo, permite que a bola continue em jogo mesmo após tocar no solo consoante as suas regras.

#### **Planos de aula**

No que concerne à concretização da unidade didática, procuramos ter em consideração uma variedade de modelos e métodos de ensino, de forma a procurar um equilíbrio entre o apoio disponibilizado pelo professor e o desenvolvimento necessário da autonomia, tendo em vista a criação de condições favoráveis para uma participação mais duradoura na atividade desportiva (Mesquita e Graça, 2011).

Relativamente ao modelo de ensino utilizado, recorreremos ao modelo de instrução direta, onde existe uma monitorização e controlo constante através da utilização de

feedbacks corretivos. No fundo, o professor acaba por ter poder de decisão ao nível das tarefas propostas, decidindo sempre quais as situações de aprendizagem e as possíveis progressões a implementar ao longo das aulas. Para além disto, existe um maior detalhe e maior prescrição na explicação das tarefas, levando a que o aluno receba informações relativas aos critérios de êxito mínimos a cumprir no seu desempenho.

Deste modo, importa que todas as tarefas estejam enquadradas com as competências dos alunos, sendo que estas devem ser planeadas de forma a permitir um desenvolvimento das habilidades inerentes à matéria de ensino através de feedbacks com conteúdo e qualidade.

Quanto ao método utilizado para a abordagem desta matéria, utilizamos o método parcial-analítico que corresponde à subdivisão de uma atividade motora em situações menos complexas, procurando assim focar a atenção dos alunos na execução de determinado gesto técnico e enquadrar o mesmo no contexto do jogo.

#### **Estratégias das funções de ensino**

As funções de ensino devem ser vistas como um meio facilitador ao nível do planeamento e dinamização do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, podemos identificar cinco funções de ensino distintas, mais concretamente a apresentação do conteúdo, a organização/gestão da aula, o feedback, o clima/disciplina e a afetividade (Batalha, 2004).

A apresentação do conteúdo corresponde ao processo no qual o professor apresenta aos alunos as diversas tarefas a realizar ao longo das aulas nos diferentes momentos das mesmas, ou seja, nesta fase o professor deve procurar fazer uma descrição das habilidades a desenvolver e dos objetivos a atingir, bem como dos critérios de êxito perante a sua realização. Para tal, é essencial que toda a informação seja transmitida aos alunos da forma mais pertinente e clara possível, de modo que estes consigam compreender todas as atividades solicitadas, possibilitando assim um aumento do tempo potencial de aprendizagem (Batalha, 2004).

A organização e gestão da aula está fundamentalmente relacionada com a estruturação dos conteúdos da aula, procurando regular a participação dos alunos, e com

a seleção e distribuição do material de forma coerente que permita rentabilizar o tempo útil de aula, bem como criar um clima de aula mais seguro (Batalha, 2004).

Segundo Batalha (2004), o feedback depende essencialmente da resposta motora dos alunos, sendo que o principal objetivo do mesmo passa por fornecer informações pertinentes e adequadas para o desempenho dos mesmos numa determinada habilidade motora. Assim sendo, importa que o mesmo seja transmitido com conteúdo, de forma que os alunos tenham acesso a informações concretas acerca do seu desempenho, podendo este ser mais individualizado ou mais geral, caso a turma apresente o mesmo problema ou dificuldade em determinado conteúdo.

O clima e a disciplina estão relacionados com a dinâmica da aula, sendo que o professor deve procurar criar um ambiente mais positivo quanto possível para que os alunos se sintam motivados a participar ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Batalha, 2004).

De acordo com Batalha (2004), a afetividade diz respeito ao processo relativo ao relacionamento interpessoal entre o professor e os seus alunos. Deste modo, é importante que o professor procure encorajar os alunos a participar de forma ativa nas aulas, transmitindo elogios e confiança perante comportamentos positivos, procurando ainda considerar as sugestões dos alunos.

No que concerne à apresentação do conteúdo, procurámos numa primeira fase fornecer algumas informações breves e concisas relacionadas com as regras da modalidade e com os gestos técnicos inerentes à mesma, bem como ao longo das aulas procurámos clarificar os alunos sobre as tarefas a realizar de uma forma célere.

Quanto à organização e gestão das aulas, procurámos constantemente distribuir os alunos pelo espaço de aula de forma racional, distribuindo-os também em pares em muitas situações, com o intuito destes desenvolverem os conteúdos planeados através de um tempo de empenhamento motor elevado e uma transição rápida entre as atividades.

Relativamente ao feedback, este foi utilizado essencialmente para corrigir o desempenho dos alunos perante a execução dos gestos técnicos e conteúdos abordados ao longo das aulas, de forma a aperfeiçoar a realização dos mesmos em situações de jogo, bem como para o incentivo perante o desempenho dos mesmos.

No que diz respeito ao clima de aula, procurámos promover sempre que possível um clima de aula positivo, elogiando os mesmos sempre que apresentavam um comportamento mais positivo, uma vez que os aspetos relacionados com a disciplina ficaram definidos no início do ano letivo aquando da apresentação aos alunos.

Por fim, ao nível da afetividade, procurámos criar uma relação positivo com os alunos ao longo das aulas, estando sempre disponíveis para ouvir as suas opiniões e sugestões com o intuito de auxiliá-los ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

### **Reflexão**

Em suma, importa realizar uma reflexão acerca do desempenho dos alunos na unidade didática implementada, sendo que iremos nos focar fundamentalmente nos processos de avaliação formativa e sumativa.

Deste modo, apesar de não apresentar um papel relevante na prática curricular, podemos definir a avaliação formativa com um processo que permite auxiliar o professor na efetivação das aprendizagens no decorrer da unidade didática, ou seja, esta avaliação permite aferir o desenvolvimento das respetivas aprendizagens dos alunos, sendo visto como um meio de garantir a qualidade do ensino (Silva, 2015; Simões, Fernando, & Lopes, 2014). Assim sendo, demos grande preponderância a esta avaliação, procurando verificar constantemente a aquisição dos conteúdos programadas por parte dos alunos.

Já a avaliação sumativa, “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação”, sendo que a mesma “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Após a abordagem desta matéria de ensino, foi possível evidenciar na generalidade uma relativa melhoria ao nível dos vários critérios de avaliação desta modalidade, principalmente no que respeita à posição base, ao toque de dedos e ao controlo da bola. Contudo, dada as restrições impostas pela escola ao nível da partilha de material, não foi possível enquadrar estes aspetos em contexto de jogo em muitas situações.

Para além disto, podemos referir que a turma também apresentou melhorias no que toca à realização da manchete, apesar do desenvolvimento verificado não ter sido tão evidente quanto os aspetos abordados acima.

Por fim, importa referir que inicialmente pretendíamos incidir na abordagem desta matéria através de jogos reduzidos e condicionados que permitissem enquadrar todos os gestos técnicos de uma forma mais adequada e coerente com as competências dos alunos. Porém, não tivemos essa possibilidade desde início, o que implicou que houvesse uma abordagem mais analítica.

#### **Referências bibliográficas**

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMH Edições.
- Costa, J. (2007). *Jogo Limpo - Educação Física - 7º, 8º e 9º anos (2ª parte)*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M., & Costa, A. (2007). *Educação Física 10º, 11º e 12º Anos - Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 12º Ano*.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 12º Ano (anexo)*.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física - 10º, 11º e 12º Anos*. Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no ensino do desporto. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH Edições.
- Prudente, J. (2014). A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um instrumento de Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem. Um Exemplo Prático Através do

Andebol. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 55-58). Funchal: Universidade da Madeira.

Silva, M. (2015). *A avaliação formativa como forma de garantir a aprendizagem. Um estudo de caso na disciplina de Geografia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta.

Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física - A Necessidade de um Quadro Conceptual. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.

Vasconcelos, J. (2014). *A avaliação como processo socialmente construído na escola do 1.º CEB - Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta.


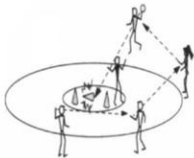
#### **Referências legislativas**

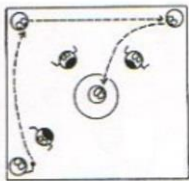
Decreto-Lei n.º 139/2012. *Diário da República n.º 129/2012, Série I de 5 de julho*.  
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 17/2016. *Diário da República n.º 65/2016, Série I de 4 de abril*.  
Educação.

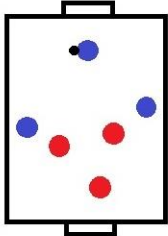

Despacho n.º 8476-A/2018. *Diário da República n.º 168/2018, 2º Suplemento, Série II de 31 de agosto*. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

### Apêndice 3 - Exemplo de plano de aula

Planos de aula nº 123 e 124					
Local: Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco			Nº Aula (futebol/basquetebol): 17/18		
Professor:	Ano/Turma: 12º2	Data: 07/06/2021	Horário: 11h55 – 13h25	Duração: 90 minutos	
Henrique Neves	Nº Alunos: 15	Recursos Materiais: 15 bolas de basquetebol, 4 cones			
<b>Objetivos gerais:</b> Desenvolver o princípio ofensivo da penetração; <u>Desenvolver</u> o princípio da cobertura ofensiva; Desenvolver os princípios da mobilidade e do espaço; Desenvolver o princípio defensivo da contenção; Desenvolver o princípio da cobertura defensiva; Desenvolver os princípios do equilíbrio e da concentração; Desenvolver as transições defesa-ataque e ataque-defesa.					
Exercício	Operacionalização/Descrição	Objetivos do exercício	Representação gráfica	TP	TT
Introdução à aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alunos colocados à frente do professor em <u>meia lua</u>;</li> <li>Explicação dos exercícios que serão abordados na aula e os objetivos dos mesmos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esclarecer possíveis dúvidas que possam surgir relativamente aos exercícios.</li> </ul>		5'	5'
Jogo do castelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Divisão da turma em três grupos de 5 elementos, sendo que 4 assumem uma atitude ofensiva formando um círculo e 1 assume uma atitude defensiva;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a ocupação racional do espaço;</li> <li>Desenvolver a dinâmica de grupos;</li> </ul>		15'	20'


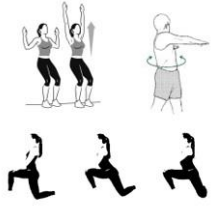
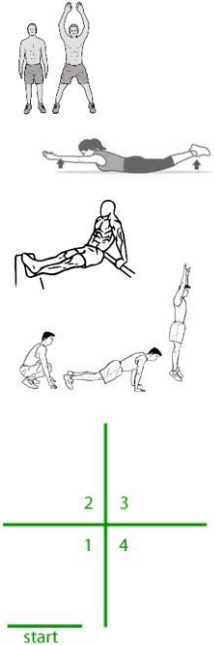
	<ul style="list-style-type: none"> <li>No centro do círculo, estará um conjunto de cones sendo que a tarefa do elemento defensivo passa por defender estes cones;</li> <li>Os restantes elementos devem procurar circular a bola rapidamente entre eles, a fim de tentar derrubar os cones que estão no centro;</li> <li>O aluno que conseguir derrubar os cones troca de função com o elemento defensivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a montagem de estratégias;</li> <li>Desenvolver os princípios da mobilidade e do espaço.</li> </ul>			
Bola ao centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situações de 3 contra 3, sendo que uma equipa está a defender e outra com a posse da bola;</li> <li>No centro do campo estará um outro elemento ofensivo que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver os princípios da cobertura ofensiva e defensiva;</li> <li>Desenvolver os princípios ofensivos da mobilidade e espaço;</li> </ul>		30'	50'


	<p>servirá de apoio à equipa que tiver a posse da bola;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A equipa que tiver a bola deve procurar manter a posse da mesma, procurando realizar passes para o elementos que está no meio;</li> <li>- Cada vez que uma equipa conseguir trocar a bola com o elemento do meio de forma bem-sucedida, conquista 1 ponto;</li> <li>- A equipa que está a defender deve procurar recuperar a bola a fim de entrar em transição;</li> <li>- Após entrar em transição, a equipa deve procurar o mais rapidamente possível encestar ou finalizar na baliza;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver os princípios defensivos do equilíbrio e concentração;</li> <li>- Desenvolver as transições defesa-ataque e ataque-defesa.</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais complexo: definir um tempo para a equipa que está a defender recuperar a bola;</li> <li>- Menos complexo: defesa passiva.</li> </ul>				
Situação de jogo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Turma dividida em duas equipas de 4 elementos e duas equipas de 3 elementos (mais joker), havendo confronto entre 2 equipas;</li> <li>- No grupo menos proficiente, haverá um joker, com o intuito de dar apoio à equipa que tiver a posse da bola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver os princípios ofensivos da penetração, cobertura ofensiva, mobilidade e espaço;</li> <li>- Desenvolver os princípios defensivos da contenção, cobertura defensiva, equilíbrio e concentração.</li> </ul>		35'	85'
Retorno à calma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos colocados à frente do professor em <u>meia lua</u>;</li> <li>- Realização de alguns exercícios de alongamentos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecer possíveis dúvidas;</li> <li>- Reduzir a tensão muscular.</li> </ul>		5'	90'

	<p>– Reflexão acerca da prestação dos alunos no decorrer da aula.</p>				
<p><b>Observações/Reflexão:</b></p> <p>De uma forma geral considero que os objetivos delineados para esta aula foram alcançados. No entanto, poderia ter reestruturado o exercício de aquecimento, com o intuito de garantir uma maior mobilidade por parte do elemento que se encontrava no meio, uma vez que muitas das vezes este se limitava a andar ao redor dos cones que se encontravam no centro, evitando tentar interceptar os passes efetuados pelos restantes alunos que se encontravam no exterior. Assim sendo, poderia ter delimitado uma zona em que os elementos não pudessem transpor, a fim de garantir uma maior movimentação deles para proteger os cones. Posteriormente, procurei realizar um exercício que garantisse a mesma estrutura do anterior, rentabilizando assim o tempo de aula, na medida em que não era necessário reformular em grande escala a organização do mesmo. Visto que o elemento que se encontrava no meio ficava mais estático em relação aos restantes, tive a preocupação de alterar constantemente esse elemento, procurando que os alunos não ficassem muito passivos durante o mesmo. Para além disso, procurei com este exercício fazer uma abordagem às transições, uma vez que não tinha ainda abordado com a turma o conceito e por corresponder à última aula da unidade didática. Em cada exercício, procurei que os alunos realizassem durante o mesmo tempo a tarefa para as duas modalidades, procurando aperfeiçoar o seu desempenho nas mesmas. Por fim, organizei a turma em quatro equipas, possibilitando aos alunos a realização de jogo formal numa vertente mais competitiva.</p>					

## Apêndice 4 - Exemplo de plano de aula no E@D

Plano de aula nº 63 e 64					
Local: Videoconferência (Meet)			Nº Aula (aptidão física): 22		
Professor:	Ano/Turma: 12º2	Data: 27/01/2021	Horário: 8h30 – 10h00	Duração: 90 minutos	
Henrique Neves	Nº Alunos: 15	Recursos Materiais: Computador, Telemóvel, Cadeira			
<b>Objetivos gerais:</b> Realização da 2ª jornada de aptidão física (Época do MED); Desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas; Desenvolver a aptidão física dos alunos.					
Exercício	Operacionalização/Descrição	Objetivos do exercício	Representação gráfica	TP	TT
Introdução à aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicação dos exercícios que serão abordados na aula e os objetivos dos mesmos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esclarecer possíveis dúvidas que possam surgir relativamente aos exercícios.</li> </ul>		5'	5'
Mobilidade articular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conjunto de exercícios de mobilidade articular:</li> <ol style="list-style-type: none"> <li>Mobilidade do ombro, diferentes movimentos;</li> <li>Rotação do tronco em pé;</li> <li>Mobilidade da anca de joelhos.</li> </ol> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas;</li> <li>Promover a ativação músculo-esquelética e cardiovascular.</li> </ul>		5'	10'
Época (MED) – 2ª Jornada	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos os alunos realizam os desafios de aptidão física estipulados, sendo que a pontuação de cada um será atribuída à sua equipa:</li> <ol style="list-style-type: none"> <li>Número máximo de polichinelos em 1 minuto;</li> <li>Número máximo de fundos de tríceps em 1 minuto;</li> <li>Número máximo de lombares em 1 minuto;</li> <li>Número máximo de burpees em 1 minuto;</li> <li>Teste do quadrado (realizar o máximo de saltos numa sequência específica durante 10 segundos).</li> </ol> <li>Quando uma equipa está a realizar os exercícios, os juizes das outras equipas,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas;</li> <li>Promover o desenvolvimento da condição física dos alunos;</li> <li>Executar corretamente os exercícios consoante as componentes críticas.</li> </ul>		30'	40'

	juntamente com o professor, controlam o número de repetições realizadas pelos mesmos.				
Retorno à calma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de alguns exercícios de alongamentos;</li> <li>- Reflexão acerca da prestação dos alunos no decorrer da aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduzir a tensão muscular dos principais grupos musculares envolvidos nas tarefas durante a aula;</li> <li>- Esclarecer possíveis dúvidas.</li> </ul>		5'	45'
Aula assíncrona	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos devem realizar um desafio semanal, mais concretamente 40 polichinelos no menor tempo possível, em relação aos colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a condição física dos alunos.</li> </ul>		45'	90'

**Observações/Reflexão:**

Considerando a forma de organização da aula, dado que iria acontecer conforme a aula anterior, procurei previamente à mesma, informar os alunos acerca dos desafios que seriam realizados durante a aula. No que respeita à aula, no início procurei definir claramente os elementos que ficavam encarregues de controlar o desempenho dos colegas juntamente com os professores, sendo que estes mantinham-se em todos os desafios até o final da aula, de forma a facilitar este processo. Relativamente ao último desafio, devido uma maior dificuldade para controlar o desempenho dos alunos, defini que seriam os próprios alunos a controlar o seu desempenho, apelando à sua sinceridade e honestidade neste aspeto. Para além

disto, procurei esclarecer os critérios de êxito do mesmo, no exato momento em que este seria realizado, de forma que os alunos ficassem totalmente clarificados relativamente à sua realização. No entanto, e tendo em conta que realizei este desafio do mesmo modo que os anteriores, ou seja, um equipa de cada vez, poderia ter realizado o desafio em simultâneo para todas as equipas, na medida em que seriam os alunos a controlar o seu desempenho. Neste sentido, utilizando esta estratégia, acabaria por conseguir rentabilizar o tempo de aula. Quanto à minha intervenção, incidiu maioritariamente no controlo do desempenho dos alunos e dos tempos de execução, bem como na organização da aula, de forma a apressar os alunos para a realização das tarefas propostas, evitando tempos mortos no decorrer da aula, que pudessem influenciar a fluidez da mesma.

## Apêndice 5 - Ficha de assistência às aulas

		Observador:	Matéria de Ensino/Nº:	Ano/turma:	
		Observado:	Obs. Nº:	Data:	
Categorias de observação	Competências/Comportamentos a observar	Registo			Observações
		1	2	3	
Apresentação da Aula	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos				
	Informa os alunos sobre os objetivos e conteúdos principais da aula				
	Define/recorda regras e rotinas de funcionamento da aula				
	É breve, claro e objetivo				
Apresentação dos Exercícios	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos				
	Apresenta os objetivos dos exercícios de forma rápida e clara				
	Fornecer a ideia global dos exercícios através da demonstração				
	Refere/realça os critérios de êxito/regras de ação				
	Fornecer informações sobre o espaço a ocupar e a circulação dos alunos				
	Alerta para os riscos e refere as regras de segurança a adotar em cada situação				
	Certifica-se do nível de compreensão da informação				
Controlo	Posiciona-se e desloca-se de forma a ter uma visão global da turma				
	Fornecer informações (FB) individuais/grupais e com frequência				
	Fornecer informações coletivas (FB) com oportunidade e adequação				
	Ajuda os alunos com dificuldades (com ajudas manuais ou informações)				
	Acompanha/observa os alunos após as correções (FB)				
	Intervém à distância quando necessário				
	Utiliza os alunos como exemplos de desempenhos corretos				
Controlo	Motiva os alunos com desafios, incentivos e elogios				
	Modifica os exercícios perante situações imprevistas ou de pouco êxito				
	Relança e/ou muda de exercício no momento adequado				
	Previne e/ou põe rapidamente os comportamentos inapropriados				
Organização	Combina e utiliza sinais específicos para: atenção, reunião, transição...				
	Coloca/distribui e arruma/recolhe o material no momento certo e de forma eficaz				
	Utiliza formas de organização que permitem tempos de prática elevados				
	Forma rapidamente os grupos/equipas				
	Mantém os grupos de exercício para exercício e de aula para aula				
	A extensão e constituição dos grupos é adequada				
	Muda rapidamente de exercício para exercício				
	Utiliza adequadamente o espaço disponível				
	Gere adequadamente o tempo				
Seleção dos Exercícios	Contribuem para o alcance dos objetivos da aula				
	Estão ajustados ao nível de desenvolvimento dos alunos (realizados com sucesso)				
	São, na generalidade, estimulante/lúdicos/significativos				
	São diversificados em termos de exigências, capacidades e habilidades				
	Solicitam esforços relativamente intensos (fazem pensar e transpirar os alunos)				
Conclusão da Aula	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos				
	Objetivos da aula foram alcançados (objetivo/conteúdo/meios)				
	Refere as dificuldades e fornece informações sobre a forma de as ultrapassar				
	Estabelece ligação com as próximas aulas				
1 – Raras vezes		2 – Com frequência		3 – Quase sempre	

## Apêndice 6 - Apresentação em PowerPoint da ACPI




**PROPOSTAS DE FERRAMENTAS  
DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE APOIO AO  
ENSINO À DISTÂNCIA NO DOMÍNIO DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco  
Professores Estagiários: João Henrique Neves e Mariana Gouveia  
Orientadores Científicos: Prof. Doutora Ana Rodrigues e Prof. Doutor Hélio Antunes  
Orientador Cooperante: Prof. Filipe Coelho

25 de Fevereiro de 2021

## Sumário



- ✓ Objetivos;
- ✓ Enquadramento;
- ✓ Ensino à Distância;
- ✓ Propostas de ferramentas didático-pedagógicas para sessões assíncronas
- ✓ Propostas de ferramentas didático-pedagógicas para sessões síncronas;
- ✓ Considerações Finais.

## Objetivos

Enquadrar em termos curriculares e legislativos o ensino à distância;

Apresentar as potencialidades do ensino à distância;

Expor e analisar algumas propostas de intervenção didático-pedagógica no ensino à distância da disciplina de Educação Física.

## Enquadramento

- Atualmente, o contexto em que vivemos revela-se totalmente distinto do que tem vindo a ser vivenciado pelas atuais gerações e a educação é um exemplo disso, uma vez que tem vindo a sofrer algumas transformações impostas pela atual situação pandémica.



Ensino à distância

## Ensino à distância

- O que é o ensino à distância?
  - O ensino à distância corresponde a uma alternativa para dar continuidade às aulas mediante o cenário atual, sendo que o mesmo possui determinadas especificidades, como a possibilidade dos professores e os alunos não necessitarem de estar fisicamente no mesmo espaço para que o processo de ensino-aprendizagem se desenrole (Oliveira et al., 2020).



## Ensino à distância

- O aluno deve ser o elemento principal no seio de todo o processo de ensino-aprendizagem, procurando transformar o mesmo num indivíduo mais autônomo e criativo, dotando-o de competências que permitam uma intervenção mais consciente na realidade diária (Oliveira et al., 2020).



## Enquadramento Legislativo (2019/2020)

Resolução n.º 115/2020, de 16 de março

- Suspensão das atividades letivas e não letivas de todos os estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário

Decreto-lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril

- Recomendação para a ministração das aulas em regime não presencial
- Competência às escolas para implementar um plano de ensino à distância

Resolução n.º 351/2020, de 23 de maio

- Retoma das atividades letivas em regime presencial para os alunos do 11º e 12º anos (disciplinas com exames) a partir de 1 de junho de 2020

## Enquadramento Legislativo (2020/2021)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho

- Estabelecimento de medidas excecionais para a organização do ano letivo 2020/2021 em regime presencial

Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de Educação Física

- Documento orientador sobre a realização das aulas práticas de Educação Física em regime presencial, de acordo com a Orientação n.º 030/2020 da DGS

Resolução n.º 1/2021, de 4 de janeiro

- Início progressivo das atividades letivas presenciais nos concelhos do Funchal, Câmara de Lobos, Ribeira Brava e Porto Santo

Resolução n.º 19/2021

- Suspensas as aulas presenciais para os alunos do 3º ciclo e do ensino secundário em todas as escolas da RAM

## Medidas e Orientações definidas pela EBSGZ

- De acordo com o plano de ação e as linhas orientadoras estabelecidas pela Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, face à atual situação pandémica provocada pela Covid-19, a intervenção junto dos alunos foi preparada tendo por base três cenários possíveis:
  - ✓ 1 – Ensino presencial
  - ✓ 2 – Ensino misto (presencial e E@D)
  - ✓ 3 – Ensino à distância (E@D)



## Propostas de ferramentas didático-pedagógicas para sessões assíncronas

## Google Classroom

- ✖ O *Google Classroom* é uma ferramenta que funciona como sala de aula online do Google, no qual é possível criar uma turma e adicionar todos os alunos no sentido de facilitar o contacto entre alunos e professores;
- ✖ Através da Classroom, é possível partilhar ficheiros e colocar tarefas na plataforma para os alunos realizarem e permite que estes partilhem ficheiros com toda a turma;
- ✖ O principal objetivo da Google Classroom é auxiliar na elaboração, organização e avaliação de trabalhos;



## Google Classroom

- ✖ Esta ferramenta representa uma das aplicações da Google e permite criar turmas, partilhar documentos, propor tarefas e promover discussões entre alunos e professor;
- ✖ Surge no ano de 2014 no sentido de facilitar o processo de ensino aprendizagem, nomeadamente através da partilha de ficheiros entre alunos e professores, e de provocar o aumento do interesse e motivação dos mesmos nas tarefas propostas.



## Procedimentos

- ✗ Os professores devem aceder ao email da classroom [classroom.google.com](https://classroom.google.com) e clicar em Fazer Login;
- ✗ De seguida, devem fazer login com a sua conta do Google;
- ✗ No canto superior direito, onde diz Turmas, devem clicar em Criar Turma;
- ✗ Posteriormente, é necessário inserir o nome da turma;
- ✗ De modo a inserir alguns detalhes, ou até mesmo o horário da turma, devem clicar em Secção;
- ✗ Por fim, devem carregar em Criar.



## Google Classroom



- Gratuito;
- Promover a comunicação e o trabalho colaborativo;
- Aplicar tarefas de maneira simples;
- Menos papel, mais sustentabilidade;
- Boa experiência digital por alunos e professores;
- Estabelecimento de prazos e horários de entrega.



- Não fornece gráficos nem qualquer informação de progresso do aluno;
- É necessário internet como pré-requisito para aceder aos ficheiros.

## Exemplos das propostas pedagógicas da Google Classroom



Partilha de documentos/vídeos sobre diferentes matérias de ensino



Reflexões sobre determinados conteúdos



Fichas de Trabalho



Mapas de conceitos



Circuitos de força FITescola



Desafios Semanais de Capacidades Físicas

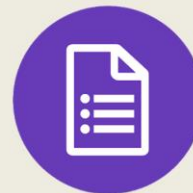
## Google Forms

- O *Google Forms* é uma ferramenta gratuita desenvolvida pela Google, sobretudo para elaborar questionários online;
- Para além dos formulários, este serviço permite ainda criar fichas de trabalho, de resposta aberta e fechada, avaliações através de uma escala numérica, ou até mesmo aos professores aplicar testes e realizar as respetivas correções;

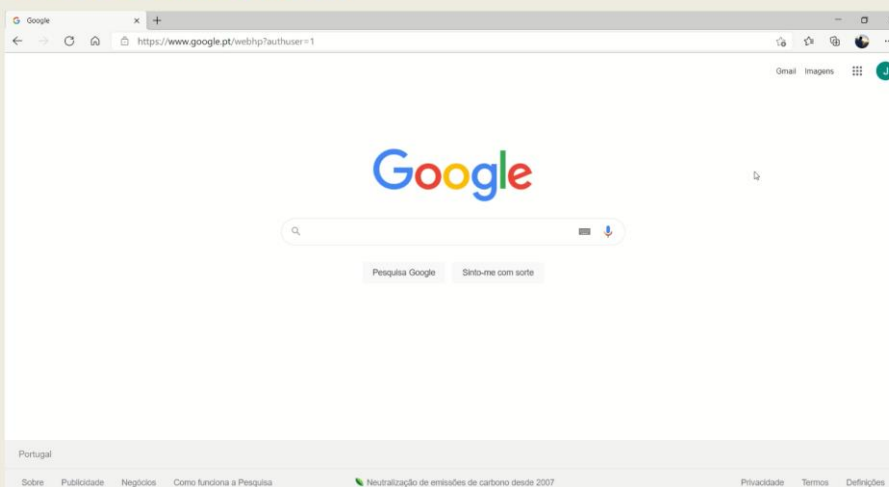


## Google Forms

- Após a sua criação, os formulários ficam guardados na conta do utilizador, na *Google Drive*, podem ser acedidos a qualquer momento;
- No que diz respeito à sua aplicabilidade, destaca-se a rapidez no método de recolha e tratamento dos dados, sendo que esta ferramenta fornece-nos ainda uma recolha estruturada dos resultados e a análise de grandes quantidades de informação, reduzindo perdas de tempo.



## Procedimentos



## Procedimentos



### 2. Adicionar perguntas:

- Clique em Pergunta sem título e escreva a pergunta;
- Para alterar o tipo de pergunta, clique na seta para baixo;
- Posteriormente, adicione opções de resposta (se aplicável ao tipo de pergunta);
- Para indicar obrigatoriedade de resposta à pergunta, clique em Obrigatório;
- A fim de criar uma nova pergunta, clique em Adicionar pergunta.

## Procedimentos

### 3. Editar perguntas:

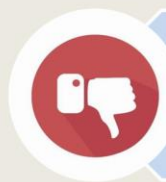
Selecione a pergunta a editar e opte por uma das seguintes opções:

- Arrastar para reordenar a pergunta, sendo que também é possível arrastar e reordenar respostas;
- Excluir a pergunta;
- Para adicionar uma descrição ou alterar a ordem das respostas, clique em Mais (três pontos na vertical);
- Adicionar imagens a uma pergunta ou resposta;
- Adicionar um vídeo.

## Google Forms



- Gratuito;
- Possibilidade de elaborar questionários em pouco tempo;
- Ferramenta de simples utilização;
- Resultados através de gráficos;
- Número de perguntas do questionário e de respostas recebidas ilimitado.



- É necessário ter acesso à internet;
- Limitação em termos de capacidade.

## Exemplos das propostas pedagógicas da Google Forms



Questionários online



Fichas de Trabalho

## Propostas de ferramentas didático-pedagógicas para sessões síncronas

## Propostas de ferramentas pedagógicas de apoio ao ensino à distância na EF



Propostas pedagógicas do FITescola



*Kahoot*



*Just Dance Now*



Criação de jogos didáticos (*Quizizz*)

## Propostas pedagógicas do FITescola

- A equipa *FITescola* compilou alguns dos materiais disponibilizados pela Editora Leya e pela Porto Editora;
- Conjunto de recursos existentes na Plataforma *FITescola* que poderão ser utilizados pelos professores de Educação Física de forma a facilitar o ensino à distância com os alunos;
- Estes materiais deverão ser considerados como recursos educativos a serem utilizados com a metodologia que cada professor considerar mais adequada.

## Exemplos das propostas pedagógicas do FITescola



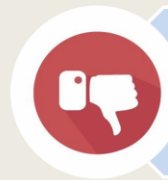
## Propostas pedagógicas do FITescola

- Os recursos educativos estão agrupados de acordo com as três grandes áreas da disciplina de Educação Física:
  - Atividades Físicas;
  - Aptidão Física;
  - Conhecimentos;
- Além disto, são disponibilizados materiais pedagógicos como exemplos práticos que podem e devem ser ajustados ao contexto individual de cada aluno e de cada turma.

## Propostas pedagógicas do FITescola



- Gratuito;
- Aumento da motivação;
- Desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais;
- Permite a aprendizagem e aperfeiçoamento das habilidades mais significativas e fundamentais para aprendizagens futuras;
- Práticas que favorecem as atividades num plano social e relacional.



- Atividades de carácter mais infantil (no entanto podem ser adaptadas ao nível de ensino das turmas a lecionar).

## *Kahoot*

- ☞ O Kahoot! é uma plataforma online que tem como objetivo tornar a aprendizagem divertida através de jogos, mais especificamente um quiz;
- ☞ O Quiz serve, sobretudo, para avaliar conhecimentos através de um sistema de respostas de escolha múltipla;
- ☞ Pode ser utilizada para rever e abordar conteúdos, verificar a aquisição de conhecimentos, realizar pesquisas e estimular a interação professor-aluno.



## *Kahoot*

- ☞ Podemos pesquisar diferentes jogos criados por outras pessoas que se podem adequar na perfeição ao objetivo que estabelecemos;
- ☞ Por outro lado, caso não vá ao encontro de todas as nossas necessidades, também podemos adaptá-lo para que cumpra com os nossos requisitos;
- ☞ Finalmente, caso não encontremos nada que vá ao encontro daquilo que desejamos utilizar, podemos criar um kahoot nós mesmos.



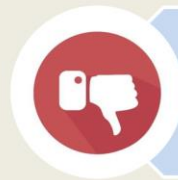
# Kahoot



# Kahoot



- Gratuito, flexível e bastante intuitiva;
- Aumento da motivação;
- Melhoria do raciocínio e da concentração;
- Melhoria do ambiente no seio da turma;
- Trabalho colaborativo;
- Avaliação da aprendizagem em tempo real;
- Fácil e rápida de criar;
- Revisão do desempenho dos alunos.



- Deve haver uma boa conexão à internet (para que o aluno tenha a possibilidade de responder dentro do tempo limite);
- Carateres das perguntas e respostas são limitados;
- Escolha de nomes inapropriados (*nicknames*) por parte dos alunos (podemos sempre excluir o aluno)

## *Just Dance Now*

- O objetivo do jogo que os alunos se movimentem e desloquem conforme os coreógrafos que aparecem na tela principal;
- Para jogar é necessário um dispositivo móvel (telemóvel) para ser usado como um sensor de movimento e uma tela principal (computador), onde o jogo é exibido;
- Os movimentos são rastreados e conforme forem executados de maneira correta, o aluno vai acumulando pontos;
- Mais de 500 músicas.



## Dispositivos compatíveis

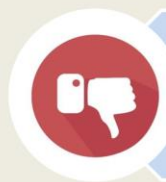
- Smartphones:
  - iPhone: iOS 10 ou mais recente
  - Android: 5.0 ou mais recente
- Tela principal:
  - Mac: macOS 10.14 ou mais recente
  - Apple TV 4ª geração ou mais recente
  - TV com Google Chromecast (Miracast na TV não é compatível)
  - Android TV: Puffin Browser é recomendado para jogar no Android TV
  - Navegadores de internet: Google Chrome, Mozilla Firefox, Internet Explorer 10, Apple Safari



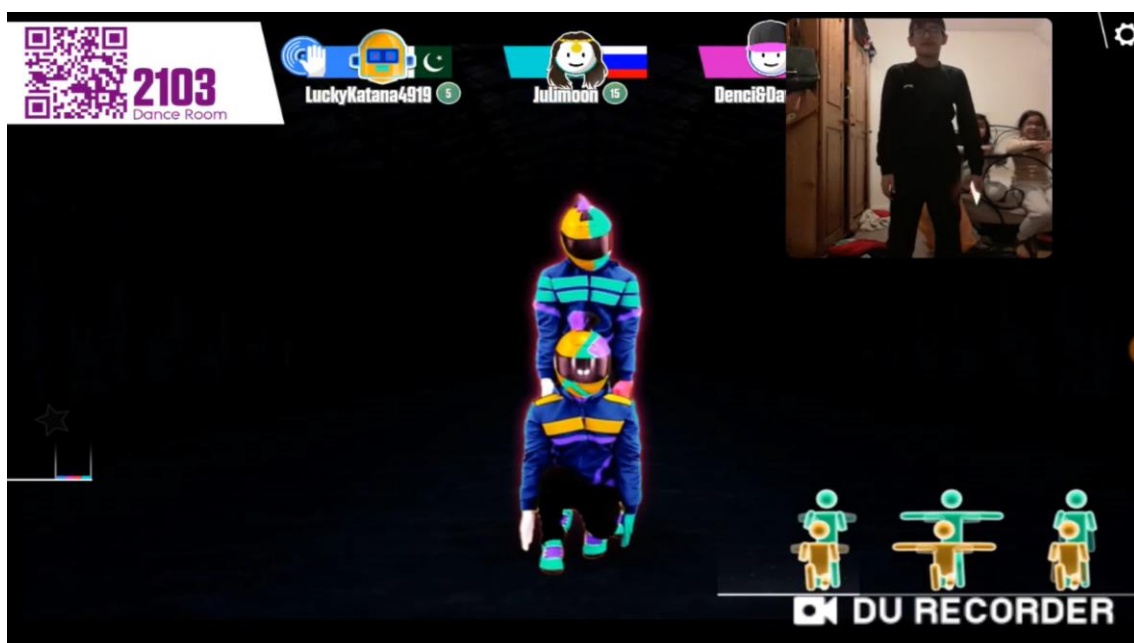
## Just Dance Now



- Gratuito;
- Não há limite para o número de participantes;
- Maior dinâmica nas aulas;
- Permite vivenciar um conjunto de experiências relacionadas com o movimento;
- Grande variedade de coreografias com níveis distintos de dificuldade;
- Minimiza a timidez dos alunos.



- Conexão à internet de pelo menos 1Mb;
- Cobertura do smartphone pode variar de acordo com a operadora da área;
- Moedas disponibilizadas pela aplicação.





## Criação de jogos didáticos (*Quizizz*)

- Jogo que aborda diversas situações dos jogos desportivos coletivos, podendo ser utilizado para outras matérias de ensino;
- Os objetivos deste tipo de jogo passam por compreender os diferentes comportamentos observados, desenvolver a capacidade de leitura das imagens e compreender os principais indicadores que estas apresentam.

## Criação de jogos didáticos (*Quizizz*)

- Ao nível da conceptualização, podemos utilizar a ferramenta Quizizz e as suas funcionalidades para adaptar quaisquer tipos de situações a este jogo;
- Plataforma possibilita a realização de atividades em formato de quiz com vários jogadores, permitindo desenvolver e testar os conhecimentos adquiridos relativamente a várias temáticas;
- Utilizado qualquer aparelho tecnológico para a sua concretização.



## Criação de jogos didáticos (*Quizizz*)



- Gratuito;
- Aumento da motivação;
- Permite perceber a capacidade de leitura de indicadores;
- Personalização do ensino;
- Exige entradas sensoriais, troca e processamento de informação;
- Desenvolve competências de análise;
- Permite definir o tipo de feedback;
- Revisão do desempenho dos alunos.



- Nitidez das imagens;
- As respostas podem ser enviadas mesmo após o tempo sugerido ser excedido.

1/36

Quem finaliza esta jogada de ataque rápido?

1 Central

2 Lateral direito

3 Ponta direita

Music off

## Considerações finais

- Nunca podemos esquecer os objetivos didáticos a que nos destinamos alcançar através da utilização de todos estes recursos (Pinto, 2019).
- Assim, o ensino à distância acaba por assumir um papel preponderante no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, sendo por isso essencial que haja um conhecimento mais profundo e um manuseamento de diversas ferramentas didático-pedagógicas.



## Referências Bibliográficas

- Direção-Geral da Educação. (2021). Educação Física à distância de um clique. Obtido de FITescola: <https://fitescola.dge.mec.pt/pagina.aspx?id=21>
- Freitas, M. (2017). Curso de licenciatura em Educação Física modalidade a distância: desafios e realizações enquanto docente nas disciplinas teórico-práticas. Em H. Campos, F. Pitanga, D. Silva, & C. Amorim, *Licenciatura em Educação Física a Distância: uma realidade baiana* (pp. 113-124). Salvador: EDUFBA.
- Oliveira, E., Freitas, T., Sousa, M., Mendes, N., Almeida, T., Dias, L., Ferreira, A., & Ferreira, A. (2020). A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 52860-52867.
- Pinto, H. (2019). *O Kahoot como ferramenta motivadora no processo de ensino-aprendizagem integrado numa unidade didática de língua estrangeira* (Relatório de Estágio). Universidade do Porto.

# MUITO OBRIGADO PELA VOSSA ATENÇÃO!

## Responsáveis

Nome: João Henrique Neves  
Contacto: 968644313  
Email: [jneves@ebsgzarco.pt](mailto:jneves@ebsgzarco.pt)

Nome: Sara Mariana Gouveia  
Contacto: 910915038  
Email: [smgouveia@ebsgzarco.pt](mailto:smgouveia@ebsgzarco.pt)

## Apêndice 7 - Apresentação em PowerPoint da ACPC

 UNIVERSIDADE da MADEIRA

 Escola Básica Secundária  
Gonçalves Zarco

# E@D e a Educação Física: da conceção de propostas a perspetivas de alunos, professores e encarregados de educação

Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco  
Professores Estagiários: João Henrique Neves e Mariana Gouveia  
Orientadores Científicos: Prof. Doutora Ana Rodrigues e Prof. Doutor Hélio Antunes  
Orientador Cooperante: Prof. Filipe Coelho  
Coautores: Ana Henriques, João Carvalho e José Quintal

24 de abril de 2021



## Objetivos

- Enquadrar o E@D, explorando os seus desafios, potencialidades e limitações, como ferramenta no processo ensino aprendizagem no presente e no futuro;
- Caracterizar e refletir sobre a perspectiva dos alunos, professores de Educação Física e Encarregados de Educação sobre o E@D;
- Apresentar propostas de ferramentas didático-pedagógicas de intervenção no domínio da Educação Física, num contexto de E@D;
- Analisar, debater e refletir sobre um conjunto de propostas de ferramentas didático-pedagógicas no domínio da Educação Física considerando a opinião de diversos agentes da comunidade educativa.

## Enquadramento

- Atualmente, o contexto em que vivemos revela-se totalmente distinto do que tem vindo a ser vivenciado pelas atuais gerações e a educação é um exemplo disso, uma vez que tem vindo a sofrer algumas transformações impostas pela atual situação pandémica.



Ensino à distância

## Ensino à distância



- O que é o ensino à distância?
  - O ensino à distância corresponde a uma alternativa para dar continuidade às aulas mediante o cenário atual, sendo que o mesmo possui determinadas especificidades, como a possibilidade dos professores e os alunos não necessitarem de estar fisicamente no mesmo espaço para que o processo de ensino-aprendizagem se desenrole (Oliveira et al., 2020).

## Ensino à distância

- O aluno deve ser o elemento principal no seio de todo o processo de ensino-aprendizagem, procurando transformar o mesmo num indivíduo mais autónomo e criativo, dotando-o de competências que permitam uma intervenção mais consciente na realidade diária (Oliveira et al., 2020).



## Enquadramento Legislativo (2019/2020)

Resolução n.º 115/2020, de 16 de março

- Suspensão das atividades letivas e não letivas de todos os estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário

Decreto-lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril

- Recomendação para a ministração das aulas em regime não presencial
- Competência às escolas para implementar um plano de ensino à distância

Resolução n.º 351/2020, de 23 de maio

- Retoma das atividades letivas em regime presencial para os alunos do 11º e 12º anos (disciplinas com exames) a partir de 1 de junho de 2020

## Enquadramento Legislativo (2020/2021)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho

- Estabelecimento de medidas excecionais para a organização do ano letivo 2020/2021 em regime presencial

Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de Educação Física

- Documento orientador sobre a realização das aulas práticas de Educação Física em regime presencial, de acordo com a Orientação n.º 030/2020 da DGS

Resolução n.º 1/2021, de 4 de janeiro

- Início progressivo das atividades letivas presenciais nos concelhos do Funchal, Câmara de Lobos, Ribeira Brava e Porto Santo

Resolução n.º 19/2021, de 12 de janeiro

- Suspensas as aulas presenciais para os alunos do 3º ciclo e do ensino secundário em todas as escolas da RAM

## Design do Estudo

Aulas em regime não presencial (25 aulas de 40 minutos – 2 vezes por semana)

Período de funcionamento das aulas não presenciais (março – junho)

### Avaliação

- Questionários (alunos, professores e Enc. de Educação);
- Grupos de foco.

## Estratégias de Intervenção

<https://we.tl/t-te3Tb6viwb>

Ferramentas didático-pedagógicas para sessões assíncronas



Ferramentas didático-pedagógicas para sessões síncronas



Google Meet



Zoom



Propostas pedagógicas do FIT Escola



Kahoot



Just Dance Now



Criação de jogos didáticos (Quizizz)

## Estratégias de Intervenção

### Ferramentas didático-pedagógicas para sessões assíncronas



### Google Classroom



- \* O *Google Classroom* é uma ferramenta que funciona como sala de aula online do Google, no qual é possível criar uma turma e adicionar todos os alunos no sentido de facilitar o contacto entre alunos e professores;
- \* Através da Classroom, é possível partilhar ficheiros e colocar tarefas na plataforma para os alunos realizarem e permite que estes partilhem ficheiros com toda a turma.



- Gratuito;
- Promover a comunicação e o trabalho colaborativo;
- Aplicar tarefas de maneira simples;
- Menos papel, mais sustentabilidade;
- Boa experiência digital por alunos e professores;
- Estabelecimento de prazos e horários de entrega.



- Não fornece gráficos nem qualquer informação de progresso do aluno;
- É necessário internet como pré-requisito para aceder aos ficheiros.



## Google Forms



- O *Google Forms* é uma ferramenta gratuita desenvolvida pela Google, sobretudo para elaborar questionários online;
- Este serviço permite ainda criar fichas de trabalho, de resposta aberta e fechada, avaliações através de uma escala numérica, ou até mesmo a aplicação de testes e respetivas correções por parte dos professores;
- Após a sua criação, os formulários ficam guardados na conta do utilizador, na *Google Drive*, podem ser acedidos a qualquer momento.



→Gratuito;  
→Possibilidade de elaborar questionários em pouco tempo;  
→Ferramenta de simples utilização;  
→Resultados através de gráficos;  
→Número de perguntas do questionário e de respostas recebidas ilimitado.



→Limitação em termos de capacidade.

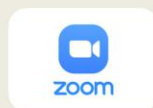


## Estratégias de Intervenção

### Ferramentas didático-pedagógicas para sessões síncronas



Google Meet



Zoom



Propostas pedagógicas do FITescola



Kahoot



Just Dance Now



Criação de jogos didáticos (Quizizz)

## Google Meet



- ✓ O Google Meet é um serviço de videoconferência, desenvolvido com o objetivo de permitir a realização de reuniões à distância, através de áudio e vídeo;
- ✓ Para agendar um reunião é necessário criar uma sala virtual, de forma a adicionar os e-mails de todos os participantes;
- ✓ Para além disso, podemos também criar a sala virtual e disponibilizar o link nessa mesma sala.



→Gratuito;  
→Ferramenta de simples utilização;  
→Permite a partilha de ecrã;  
→Possibilita o envio de ficheiros pelo chat.



→Poderá não funcionar na plenitude para usuários Mac (Apple).

## Zoom



- ✓ O Zoom é uma plataforma de videoconferência, que permite realizar encontros virtuais com várias pessoas, quer seja por vídeo, áudio ou até ambos. Além disso, é possível gravar as sessões para visualizar mais tarde;
- ✓ Este serviço apresenta algumas potencialidades, nomeadamente as reuniões individuais, videoconferências de grupo, o compartilhamento de tela e a gravação.



→Possui plano gratuito;  
→Possibilita reuniões até 100 participantes;  
→Partilha de ecrãs e de aplicações;  
→Grande variedade de planos.



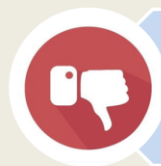
→Cada reunião pode durar apenas 40 minutos.

## Propostas pedagógicas do FITescola

- A equipa *FITescola* compilou um conjunto de recursos de forma a facilitar o ensino à distância;
- Os recursos educativos estão agrupados de acordo com as três grandes áreas da disciplina de Educação Física:
  - Atividades Físicas;
  - Aptidão Física;
  - Conhecimentos.



- Gratuito;
- Aumento da motivação;
- Desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais;
- Aperfeiçoamento das habilidades mais significativas e fundamentais para aprendizagens futuras;
- Práticas que favorecem as atividades num plano social e relacional.



- Algumas atividades de carácter mais infantil (no entanto podem ser adaptadas ao nível de ensino das turmas a leccionar).

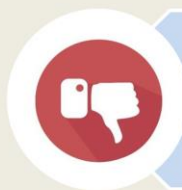
## Kahoot!



- ☞ O Kahoot! é uma plataforma online que tem como objetivo tornar a aprendizagem divertida através de jogos, mais especificamente um quiz;
- ☞ Pode ser utilizada para rever e abordar conteúdos, verificar a aquisição de conhecimentos, realizar pesquisas e estimular a interação professor-aluno.



- Gratuito, flexível e bastante intuitiva;
- Aumento da motivação;
- Melhoria do raciocínio e da concentração;
- Melhoria do ambiente no seio da turma;
- Trabalho colaborativo;
- Avaliação da aprendizagem em tempo real;
- Fácil e rápida de criar;
- Revisão do desempenho dos alunos.

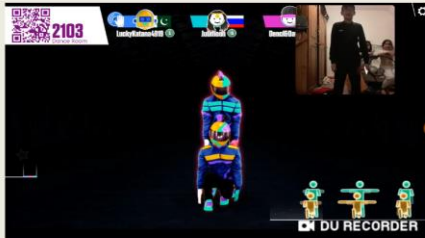


- Deve haver uma boa conexão à internet (para que o aluno tenha a possibilidade de responder dentro do tempo limite);
- Carateres das perguntas e respostas são limitados;
- Escolha de nomes inapropriados (*nicknames*) por parte dos alunos (podemos sempre excluir o aluno).

## Just Dance Now



- O objetivo do jogo é que os alunos se movimentem conforme os coreógrafos que aparecem na tela principal;
- Para jogar é necessário um dispositivo móvel (telemóvel) para ser usado como um sensor de movimento, sendo que os movimentos são rastreados e o aluno vai acumulando pontos.



- Gratuito;
- Não há limite para o número de participantes;
- Maior dinâmica nas aulas;
- Permite vivenciar um conjunto de experiências relacionadas com o movimento;
- Grande variedade de coreografias com níveis distintos de dificuldade;
- Minimiza a timidez dos alunos.



- Conexão à internet de pelo menos 1Mb;
- Cobertura do telemóvel pode variar de acordo com a operadora da área;
- Moedas disponibilizadas pela aplicação.

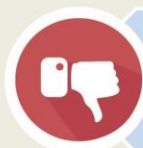
## Criação de jogos didáticos



- Jogo que aborda diversas situações dos jogos desportivos coletivos, podendo ser utilizado para outras matérias de ensino;
- Os objetivos deste tipo de jogo passam por compreender os diferentes comportamentos observados desenvolver a capacidade de leitura das imagens e compreender os principais indicadores que estas apresentam.

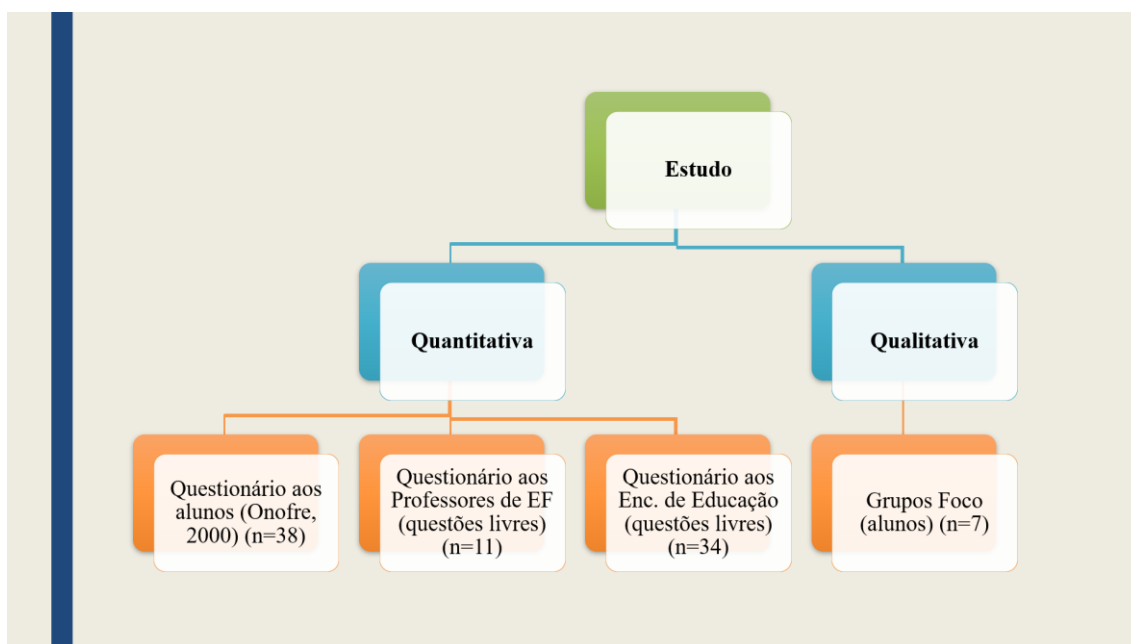


- Gratuito;
- Aumento da motivação;
- Permite perceber a capacidade de leitura de indicadores;
- Personalização do ensino;
- Exige troca e processamento de informação;
- Desenvolve competências de análise;
- Permite definir o tipo de feedback;
- Revisão do desempenho dos alunos.



- Nitidez das imagens;
- As respostas podem ser enviadas mesmo após o tempo sugerido ser excedido.

# Perceção dos Alunos, Professores e Encarregados de Educação



## Metodologia

### Investigação Quantitativa

- Questionário;
- Estatística descritiva;
- Software Estatístico SPSS, Versão 26.0, nível de significância adotado 5%.

### Investigação Qualitativa

- Construção do guião (bibliografia específica);
- Validação de conteúdo Método Delphin (3 experts);
- Declaração de consentimento;
- Entrevista;
- Tratamento da informação: transcrição das entrevistas;
- Análise de conteúdo com categorização à priori.

## Perceção dos Alunos

## Apresentação de Resultados

### OPINIÃO DOS ALUNOS

Todos os alunos (n=38) se mostraram concordantes quanto ao encerramento das escolas.

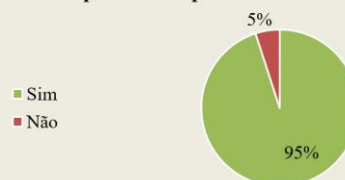


## Apresentação de Resultados

### OPINIÃO DOS ALUNOS

Principais dificuldades no E@D	% (n)
Quantidade de trabalhos	22,2% (10)
Foco nas aulas/Distração	17,8% (8)
Conexão à internet	15,6% (7)
Compreensão das tarefas	13,3% (6)
Adaptação	11,1% (5)
Sobrecarga de horários	8,9% (4)
Motivação	4,4% (2)
Acesso a computadores	4,4% (2)
Limitação do espaço	2,2% (1)

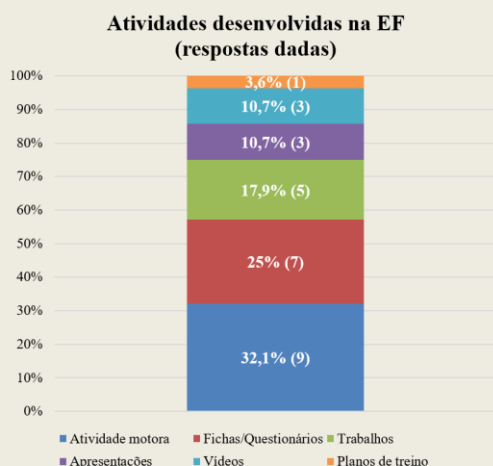
Consideras que adquiriste **competências para a vida pessoal** através do E@D?



Competências	% (n)
Autonomia	33,3% (14)
Competências Tecnológicas	28,6% (12)
Organização	19% (8)
Adaptação	7,1% (3)
Responsabilidade	4,8% (2)
Disciplina	4,8% (2)
Cooperação	2,4% (1)

# Apresentação de Resultados

## OPINIÃO DOS ALUNOS



Aspectos mais positivos	Aspectos mais negativos
Componente motora (91,7%) Trabalhos (8,3%)	Fichas/Questionários (84,6%) Falta de interação (7,7%) Pouca variedade (7,7%)

Sugestões	% (n)
Competitividade	18,2% (6)
Dança	15,2% (5)
Zumba	15,2% (5)
Yoga	12,1% (4)
Body Combat	12,1% (4)
Pilates	9,1% (3)
Circuitos funcionais	6,1% (2)
Atividades de ginásio	6,1% (2)
Desafios semanais	3% (1)
Kahoot	3% (1)

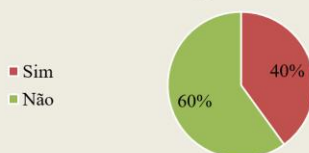
# Apresentação de Resultados

## OPINIÃO DOS ALUNOS

Caraterização da Educação Física	
Antes do confinamento	Durante e após o confinamento
Interativa	<b>Isolado</b>
Diversificada	<b>Diferente</b>
Divertida	Intensiva
Adrenalina	<b>Limitadora</b>
Competitiva	Desafiante
Motivante	<b>Monótona</b>
Cansativa	<b>Estranho</b>
	Divertida
	Eficaz
	Rápida

Principais dificuldades na Educação Física	% (n)
Limitação do espaço	34,6% (9)
Comunicação	23,1% (6)
Falta de material	23,1% (6)
Conexão à internet	7,7% (2)
Vizinhos (apartamentos)	7,7% (2)
Complexidade das tarefas	3,8% (1)

Consideras que a **relação aluno-aluno e aluno-professor** foi prejudicada devido ao E@D?

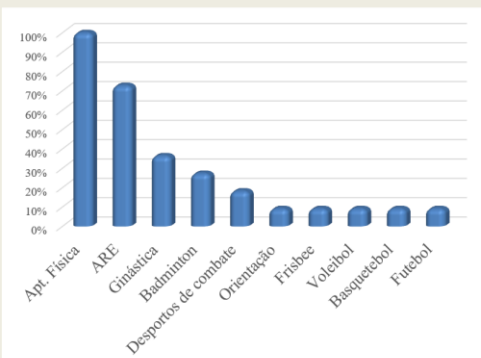


# Perceção dos Professores de Educação Física

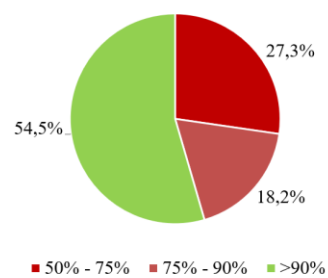
## Apresentação de Resultados

### OPINIÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Que conteúdos abordaste nas tuas aulas em regime não presencial?



Indique, aproximadamente, qual foi a taxa de participação nas aulas não presenciais?



## Apresentação de Resultados

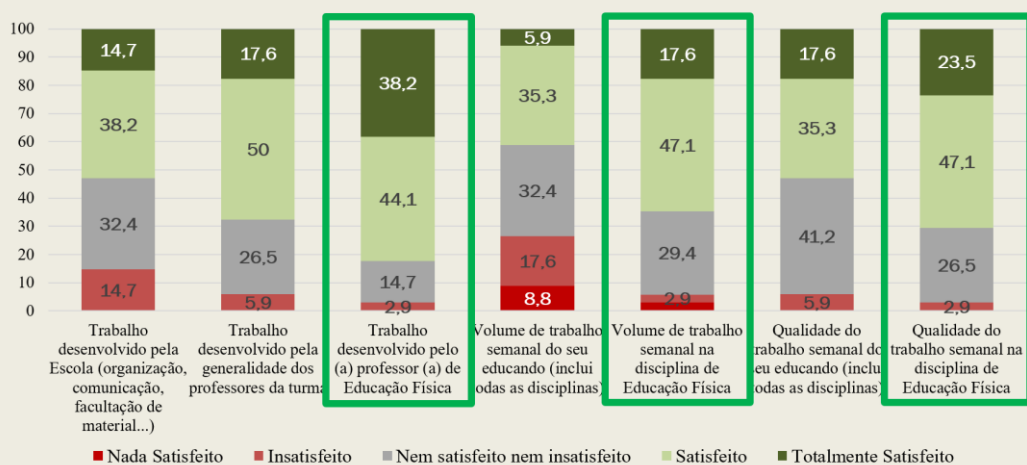
### OPINIÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Que estratégias utilizaram nas aulas não presenciais?	% (n)
<b>Realização de vídeos demonstrativos</b>	<b>100% (11)</b>
<b>Criação de fichas da aptidão física</b>	<b>81,81% (9)</b>
<b>Criação de fichas das modalidades</b>	<b>72,72% (8)</b>
<b>Utilização de plataformas digitais de videoconferência</b>	<b>72,72% (8)</b>
<b>Envio de tarefas por email</b>	<b>63,64% (7)</b>
Desafios semanais (registo em vídeo ou relatório)	18,18% (2)
Utilização do Quizz e Kahoot	18,18% (2)
Utilização de vídeos do Youtube	9,09% (1)
Utilização de aplicações como SWORKIT e Darebee	9,09% (1)
Realização de relatório da aula da RTP Memória	9,09% (1)

## Perceção dos Encarregados de Educação

## Apresentação de Resultados

### OPINIÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



## Apresentação de Resultados

### OPINIÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Caracterização do E@D	% (n)
Diferente	11,4% (10)
Inovador	9,1% (8)
Cansativo	8% (7)
Adaptação	6,8% (6)
Difícil	5,7% (5)
Necessário	5,7% (5)
Remediação	5,7% (5)
Desafiador	3,4% (3)
Importante	3,4% (3)
Trabalhoso	3,4% (3)

2

Adequável, Autonomia, Criatividade, Produtivo, Responsabilidade, Seguro, Incompleto

1

Aprendizagem, Cativante, Complicado, Confuso, Desinteressante, Desmotivador, Distração, Emergente, Exceção, Incomodo, Impressionante, Independente, Ineficaz, Interativo, Regular, Solução, Satisfatório, Pouco Acessível, Útil

## Apresentação de Resultados

### OPINIÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

- Na sua opinião, o que achou do funcionamento das aulas da disciplina de Educação Física?

Opinião	% (n)
Bom	41,2% (14)
Organização, preparação, Funcionamento e adequação das aulas	32,4% (11)
Importância da EF e de uma componente prática	26,5% (9)
Muito Bom	14,7% (5)
Razoáveis	5,9% (2)
Excelentes	5,9% (2)

“Muito bom uma vez que os professores conseguiram arranjar estratégias para tornar as aulas mais práticas e não tão teóricas, sendo assim mais motivadoras” (EE23)

“A disciplina de Educação Física foi bastante importante, durante o isolamento social, porque os alunos tiveram a oportunidade de continuar a praticar exercício físico, (...) atividades realizadas foram benéficas, tanto para o corpo como para a mente.” (EE1)

“Penso que **funcionaram bem**, apesar de a meu ver ser uma disciplina um pouco mais complexa à distância. Mas notei que **o meu filho se empenhava e mostrou agrado nessas aulas.**” (EE29)

## Apresentação de Resultados

### OPINIÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

- Numa situação futura em Ensino à Distância, que sugestões apresenta para uma melhoria na qualidade do ensino?

Evitar sobrecarga de volume de trabalho

Exploração de novas formas de utilização das plataformas digitais

Atividades mais práticas e em grupo

Duração das aulas mais reduzida e maior frequência de aulas

## Considerações finais



- Nunca podemos esquecer os objetivos didáticos a que nos propomos alcançar, através da utilização de diversas ferramentas digitais (Pinto, 2019);
- O ensino à distância acaba por assumir um papel preponderante no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos e dos professores.

## Considerações finais

- Mediante os resultados obtidos, devemos procurar dar ênfase à prática de atividade física, uma vez que esta componente prática foi bastante realçada, tanto pelos alunos como pelos encarregados de educação;
- Apesar do ensino à distância se assumir como um recurso, poderá ser uma forma de rentabilizar a Educação Física no futuro.

## Considerações finais

- Todos sabemos que existem vários constrangimentos associados às aulas de Educação Física;
- No entanto, é fundamental que não abdicemos da prática de atividade física, uma vez que existem várias estratégias e ferramentas que podem ser utilizadas nesse sentido.



## Referências Bibliográficas

- Direção-Geral da Educação. (2021). Educação Física à distância de um clique. Obtido de FITescola: <https://fitescola.dge.mec.pt/pagina.aspx?id=21>
- Freitas, M. (2017). Curso de licenciatura em Educação Física modalidade a distância: desafios e realizações enquanto docente nas disciplinas teórico-práticas. Em H. Campos, F. Pitanga, D. Silva, & C. Amorim, *Licenciatura em Educação Física a Distância: uma realidade baiana* (pp. 113-124). Salvador: EDUFBA.
- Oliveira, E., Freitas, T., Sousa, M., Mendes, N., Almeida, T., Dias, L., Ferreira, A., & Ferreira, A. (2020). A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 52860-52867.
- Pinto, H. (2019). *O Kahoot como ferramenta motivadora no processo de ensino-aprendizagem integrado numa unidade didática de língua estrangeira* (Relatório de Estágio). Universidade do Porto.

**MUITO OBRIGADO PELA  
VOSSA ATENÇÃO!**  
Estamos disponíveis para eventuais dúvidas

Responsáveis

Nome: João Henrique Neves  
Contacto: 968644313  
Email: [jneves@ebsgzarco.pt](mailto:jneves@ebsgzarco.pt)

Nome: Sara Mariana Gouveia  
Contacto: 910915038  
Email: [smgouveia@ebsgzarco.pt](mailto:smgouveia@ebsgzarco.pt)

<https://we.tl/t-te3Tb6viwb>